BIBLJOTEKA PEDAGOGICZNO - DYDAKTYCZNA
POD REDAKCJĄ PROF. DR. Z. MYSŁAKOWSKIEGO

Nr. 10.

S. KWIATKOWSKI

DYDAKTYKA I METODYKA NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH

WYDANIE DRUGIE

KSIĄŻNICA - ATLAS
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚR. I WYŻSZ., S. A.
LWÓW — WARSZAWA
1932

148

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

Spis treści.

1. Znaczenie nauki języka.

Znajomość języka obcego w naszej epoce, kiedy wymiana dóbr duchowych i materjalnych dzięki ulepszonym warunkom technicznym może odbywać się w tempie przyśpieszonem, kiedy codziennie możemy otrzymywać obszerne komunikaty w języku obcym z różnych krajów i, odwrotnie, sami informować obcych o naszych sprawach, jest rzeczą tak wielkiej doniosłości i bezspornej wartości dla każdego człowieka, iż wydaje się zbędnem, aby kogoś o tem przekonywać. Jeżeli bowiem lat kilkadziesiąt temu można było uważać, iż korzystanie ze znajomości języka obcego jest rzeczą rzadką, a uczenie się go pewnym zbytkiem, dziś, wobec rozpowszechnienia i ułatwienia komunikacji, nowych zdobyczy w dziedzinie telefonów i radja, znajomość języka obcego jest potrzebą codzienną.

Nie wszystkie jednak języki mają tę samą wartość dla danej osoby. Nie da się zaprzeczyć, że na pierwszem miejscu należałoby postawić bezpośrednie korzyści, jakie dana osoba odnieść może ze znajomości danego języka. Znajomość języków narodów sąsiednich, o ile zachodzi częsta wymiana dóbr duchowych i materjalnych z niemi, przedstawia większe bezpośrednie korzyści dla danej jednostki, niż znajomość języków narodów oddalonych, z któremi rzadko mamy stosunki.

Liczebność danego narodu i rozpowszechnienie jego języka wśród innych narodów wpływa również w wiel-

kim stopniu na znaczenie danego języka. Nie jest rzeczą obojętną, czy w danym języku możemy porozumieć się w jednym kraju, czy również w szeregu innych krajów, czy danym językiem mówi kilka miljonów ludzi, czy też setki miljonów, czy dzieła, czasopisma i inne publikacje czytane są przez względnie małą liczbę osób, czy też rozchodzą się niemal po całym świecie.

Jeśli sięgniemy głębiej do znaczenia języka, nie będzie nam również obojętne, jakie wartości duchowe i ogólno-kulturalne wyrażone są przez autorów piszących w danym języku. Dzięki tym właśnie autorom i wartości ich prac dany język nabiera nowych cech dodatnich, rozszerza zasiąg swych wpływów, wciąga w orbitę zainteresowań nim nowe gromady społeczeństw, podbija nowe tereny myśli ludzkiej. Jeżeli ta praca autorów trwa od szeregu stuleci, a naród przoduje innym w pochodzie cywilizacyjnym, jest rzeczą zrozumiałą, że język tego narodu rozpowszechnia się szeroko, a znajomość tego języka często staje się koniecznością dla innych narodów.

Dzięki tej ustawicznej i celowej pracy autorów struktura języka staje się coraz więcej doskonała i zwarta, znaczenie wyrażeń coraz więcej dokładne i zróżniczkowane, język nabiera form stałych i subtelnych, różniących go od form przypadkowych języków, nie mających za sobą długoletniej kultury językowej. Dzięki tym formom ustalonym, dzięki ściśle określonym znaczeniom danych wyrażeń i zwrotów język daje wartości kształcące przez sam fakt poznania go. Ostateczny cel — możność porozumiewania się w danym języku — łączy się z wartościami innego rodzaju, wartościami kształcącemi przy poznawaniu samego języka.

2. Cele nauczania języków obcych.

Języki obce w programie szkolnym. Języki obce w szkole średniej, ich cele i stanowisko pośród innych przedmiotów programu były oddawna kwestją szeroko dyskutowaną, sprawa ta jednak nie została gruntownie zbadana, była traktowana przygodnie, a co za tem idzie, sądy o niej były powierzchowne, zabarwione subjektywnemi poglądami. Przeładowanie programu w naszych szkołach wogóle, specjalnie zaś duża liczba języków obcych, utrzymująca się czyto dzięki tradycji, czy też wskutek warunków politycznych, w jakich znajdowały się poszczególne dzielnice, wprowadza siłą konieczności werbalizm w nauczaniu, oraz powierzchowne traktowanie różnych przedmiotów, gdyż nie było czasu na inne, gruntowniejsze przerobienie materjału. Dziś już uważać możemy za prawdę przyjętą powszechnie, że nauczanie wszystkich przedmiotów winno opierać się nie na dużym zakresie materjału, ale raczej na gruntownem jego przerobieniu, przeto metoda pracy i sposób przyswajania materjału w szkole średniej odgrywają doniosłą rolę w obecnem nauczaniu.

Ponieważ program szkolny winien mieć na celu wszechstronny i harmonijny rozwój psychiki ucznia, ponieważ celowość umieszczenia pewnych przedmiotów w programie szkolnym winna wypływać z charakteru, jaki cechuje te przedmioty, słusznem będzie, abyśmy zastanowili się nad pytaniem, do czego służy język i jaki jest jego stosunek do życia psychicznego jednostki i narodu.

Mowa ludzka. Na pytanie „do czego służy mowa“ najprostszą odpowiedź daje nam życie: „aby wyrażać

nasze myśli i uczucia i wymieniać je z otoczeniem". Uczucia i myśli możemy wyrażać i wymieniać nietylko zapomocą mowy, ale również zapomocą mimiki i pantominy, mowa jednak, jako narzędzie tej wymiany, jest najdokładniejszym, najpewniejszym i najwięcej zróżniczkowanym środkiem porozumiewania się ludzi między sobą. Niezbędnym warunkiem wymiany myśli i uczuć zapomocą mowy jest to, aby osoby, mówiące danym językiem, łączyły pewne ściśle określone wyobrażenia językowe z takiemi samemi wyobrażeniami pozajęzykowemi, t. j. aby danemu wyrazowi odpowiadało takież samo wyobrażenie przedmiotu lub czynności. Ponieważ jednak mowa ludzka służy do wymiany uczuć i myśli, a te znów uzależnione są w dużym stopniu od środowiska, w jakiem żyjemy, przeto mowa przystosowywa się do psychiki osób, które jej używają, i nabiera cech odrębnych, swoistych, w zależności od tych warunków, w jakich pozostaje i rozwija się nadal. To też w języku danego narodu odróżniamy jużto odrębne narzecza, gwary, już też język klas oświeconych, język gminu i t. d. Każdy z tych odłamów ma swoje odrębne cechy, wyróżniające go od innych, ma zarazem i pewne cechy wspólne, łączące go z innemi w jeden zespół, który zowiemy językiem danego narodu.

Język pisany. Pierwiastek, różnicujący oddzielne narzecza danego języka, zaznacza się zwłaszcza w mowie ustnej; w języku pisanym przeważa pierwiastek utożsamiający, zacierający różnice mowy ludzkiej. Słusznie twierdzi jeden ze współczesnych filologów, że mowa rodzi się i umiera razem z daną osobą i jest tak różna u rozmaitych ludzi, jak różne są ich istoty. Język

pisany, posługujący się pewną ograniczoną liczbą znaków, nie może odtworzyć wszystkich odcieni mowy ludzkiej i dlatego zaciera różnice mowy. Aczkolwiek, ściśle mówiąc, niema żadnej zależności fizycznej pomiędzy językiem pisanym i mową, pomiędzy grafemami i fonemami, przywykliśmy z tekstem pisanym łączyć pewną poprawność wymowy, szeregując wyobrażenia językowe w pewne analogiczne grupy, odtwarzające też same zespoły dźwiękowe. To dążenie do poprawnej wymowy, obok przyjętych ogólnie zasad pisania danych wyrazów, jednolitej ortografji, nadaje językowi pisanemu cechy powszechności.

Drobne odchylenia w postaci pisemnego odtwarzania gwar miejscowych, spotykane w niektórych utworach literackich, nie naruszają w niczem cech powszechności języka pisanego.

Język naukowy. Język danej gromady ludzkiej przystosowuje się do wyrażania tych myśli i uczuć, które poszczególne jej jednostki wymieniają między sobą, a wskutek tego nabiera pewnych cech swoistych. Podobne zjawisko zauważyć możemy w różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, odrębne bowiem pojęcia wymagają innych wyrażeń, co w języku potocznym nazywamy „specjalną terminologją naukową“. W poszczególnych gałęziach wiedzy nietylko pojedyńcze wyrazy, ale nawet budowa zdania i sposób wyrażania myśli miewają swoisty charakter, to też mówimy o terminologji filozoficznej, matematycznej, technicznej, o języku artystyczno-literackim i t. d.

Osoba, nie zajmująca się daną dziedziną wiedzy, musi pokonać wiele trudności, zanim zacznie swobodnie

orjentować się w odnośnym tekście, odwrotnie, osoba, obznajomiona z tą dziedziną, bardzo łatwo daje sobie z nim rady.

Język literacko-artystyczny. W języku naukowym przedewszystkiem staramy się dokładnie wyrazić nasze myśli; jest on jakby tylko środkiem, zapomocą którego chcemy zakomunikować otoczeniu pewne wartości naszego umysłu; język literacko-artystyczny obok tego usiłuje pogłębić zależność pomiędzy wyobrażeniem pozajęzykowem a wyobrażeniem językowem, nadając temu ostatniemu pewne zabarwienie uczuciowe.

Język staje się w tym wypadku materjałem, z którego artysta wykuwa kunsztowne formy, łączy je w harmonijne linje, dzięki czemu myśl i uczucie znajdują idealnie doskonałą szatę zewnętrzną. To też ten odłam jest jakby koroną, wieńczącą rozwój języka, a ze względu na swą odrębną i doskonałą strukturę, wymaga specjalnych studjów i komentarzy, aby go dokładnie zrozumieć i odczuć.

Wszystkie przytoczone odłamy języka mają za podstawę jego charakter porozumiewawczy, są jakoby środkiem wyrażania i wymiany myśli i uczuć naszych, obok tego jednak język wykształcony, który przeszedł już pewne okresy ewolucji, posiada charakter daleko donioślejszy, łączący się z kulturą danego narodu, jest on jakoby nieodłącznym towarzyszem, świadkiem jej rozwoju i zwierciadłem, odbijającem dzieje tej kultury. Język taki ma charakter pomnikowy.

Charakter pomnikowy języka. W pierwszych okresach swego rozwoju język ma tylko charakter porozumiewawczy. Służąc jednak ustawicznie danej gromadzie ludzkiej, wyrażając myśli i uczucia jednostek tej

gromady, rozwija się on, krystalizuje swe formy i coraz ściślej zrasta się z psychiką tych, którzy go wytwarzają i używają. Jest on ośrodkiem porozumiewania, ale jednocześnie, dzięki tym wartościom, które uzewnętrznia, jest i zwierciadłem, w którem odbija się świat duchowy danej epoki. Aby jednak język mógł stać się tem zwierciadłem kultury narodu, winien osiągnąć pewien stopień doskonałości, stać się językiem powszechnym, literackim, skrystalizować swe formy i ściśle je uzgodnić z temi wartościami duchowemi, które ma wyobrażać. Aż do XVI wieku języki starożytne, a zwłaszcza łacina, miały ten charakter pomnikowy, od tego wieku jednak inne języki zachodnio-europejskie wysuwają się naprzód i nabierają cech, świadczących o kulturze tych narodów. „Rzeczywiście, dopóki ludowy język pisany był w istocie swej tylko pomocnikiem i zastępcą łaciny, nie miał on swej właściwej treści, swego znaczenia i charakteru“.[1] Dziś już języki te tak ściśle zespoliły się z życiem danych narodów, dzięki wiekowym nawarstwieniom tak dokładnie odzwierciedlają rozwój ich kultury, że możnaby, wyłącznie na ich podstawie, odtworzyć dawne epoki, orzec, jakie w danym czasie były urządzenia społeczne, jaki wpływ wywierały sąsiednie narody, jakiemi drogami przenikały te wpływy i t. d. Analizując nawarstwienia językowe, badając historyczny przebieg ewolucji form, wyrażeń, a nawet pojedyńczych dźwięków, jakoby z kliszy fotograficznej odczytać możemy, jakim był dany naród, jego wierzenia religijne, urządzenia społeczne, stosunki rodzinne, kultura ma-

---

[1] Dr. Karl Vossler. Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung. Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. Heidelberg 1913.

terjalna i duchowa i t. d. Ten charakter pomnikowy języka czyni go świadkiem wszystkich przeżyć, zwierciadłem kultury danego narodu.

Cele nauczania języków nowożytnych w szkole średniej. Ustaliwszy, jaki charakter mają języki nowożytne, musimy zkolei zastanowić się, jak należy postępować i czego uczyć w szkole średniej, aby zapewnić młodzieży jak największy pożytek, uzgadniając nauczanie języka obcego z innemi przedmiotami programu szkolnego, z drugiej zaś strony czerpiąc z niego te specjalne wartości, jakie go charakteryzują. Rozpoczynać nauczanie od zagadnień charakteru pomnikowego języka jest niemożliwe, gdyż do tego należy mieć już poważne wiadomości z charakteru porozumiewawczego, na ten więc charakter przedewszystkiem zwrócimy uwagę.

W życiu codziennem ustaliły się dwa różne poglądy na nauczanie poszczególnych działów języka obcego w szkole średniej. Jedni uważają, że możność swobodnego ustnego porozumiewania się w obcym języku winna być prawie wyłącznym celem nauczania języków nowożytnych w szkole średniej, inni chcieliby w czytaniu i rozumieniu tekstu naukowego i literackiego widzieć najważniejsze zadanie tego nauczania. I jedni i drudzy przytaczają poważne i słuszne argumenty, potwierdzające ich stanowisko z pewnego punktu widzenia. Odsunąwszy jednak na bok względy utylitarne tego lub innego rodzaju, równie jak stosowanie się do mody w nauczaniu, za naczelny postulat musimy uznać dążenie do wszechstronnego rozwoju inteligencji i charakteru ucznia oraz wytworzenie trwałych podstaw do dalszej jego pracy.

To też jakkolwiek wyłączność, mająca na celu jedy-

nie utylitarne względy, nie jest wskazana w nauczaniu w szkole średniej; musi ono uwzględniać wszystkie cele równie utylitarne jak idealne, łącząc je w harmonijną całość, zapewniającą uczniom nietylko opanowanie języka, jako narzędzie do zdobywania wiedzy, ale i poznanie na jego podłożu kultury obcego narodu.

Uwzględniając charakter porozumiewawczy języka, osiągnąć winniśmy w szkole średniej:

a) możność porozumiewania się uczniów w mowie,

b) możność porozumiewania się uczniów w piśmie;

c) możność czytania dzieł naukowych i literackich w obcym języku.

Uwzględniając charakter pomnikowy języka, dążyć będziemy do zaznajomienia uczniów zapomocą języka z kulturą obcego narodu:

a) przez czytanie odpowiednich dzieł w obcym języku;

b) przez odczuwanie ducha obcego języka, jego swoistych form i wyrażeń;

c) przez analizę wpływów rodzimych i obcych, nań działających.

Określiwszy w ten sposób cele, do których dążymy, musimy wyznaczyć drogi, jakiemi kroczyć mamy, aby cele te osiągnąć.

3. Metoda nauczania.

Uwagi wstępne. W nauczaniu języka obcego w szkole średniej winniśmy wyjść z założenia, że uczeń, rozpoczynający tę naukę, nie posiada jeszcze żadnych wiadomości z tej dziedziny a winien osiągnąć w szkole takie rezultaty, aby mógł władać obcym językiem w mowie

i piśmie. Ponieważ z wielu względów pomoc pozaszkolna nie powinna być również brana w rachubę, dojdziemy do wniosku, że uczeń musi cały zasób wiadomości, sprawność i możność posługiwania się językiem obcym osiągnąć w okresie nauczania szkolnego, opierając się na samodzielnej swej pracy oraz na wskazówkach i pomocy nauczyciela. Nauczanie języka obcego musi być uzgodnione w szkole średniej ogólno-kształcącej z nauczaniem innych przedmiotów, musi z niemi harmonizować w głównych linjach, przyczyniając się do wszechstronnego rozwoju władz umysłowych ucznia, odbywać się więc winno w sposób najracjonalniejszy, uwzględniający postulaty współczesnej wiedzy. Zadania, jakie przed nami leżą, dotyczą nietylko rezultatów, jakie osiągnąć chcemy, ale i dróg, jakiemi kroczyć mamy, innemi słowy, musimy zastanowić się nietylko nad tem, czego mamy uczyć, ale i w jaki sposób mamy uczyć. Stanowisko języka obcego śród innych przedmiotów nauczania w szkole średniej ogólno-kształcącej określa nam pewne normy postępowania, które uzgodnić musimy z normami, jakie nam nakłada ograniczony zakres czasu, zbiorowe nauczanie i swoiste cechy języka obcego.

Nauczanie języków starożytnych i nowożytnych. Aczkolwiek pozornie wydawać się może, że nauczanie języka obcego, czyto starożytnego (łaciny i greki), czy też nowożytnego (angielskiego, francuskiego, niemieckiego) winno opierać się na tych samych podstawach, stwierdzić musimy, że wcale tak nie jest i być nie może. Języki umarłe zasadniczo różnią się od języków żywych tem, że przestały rozwijać się, przestały żyć, nie są już używane przez żadną gromadę ludzką jako środek wy-

miany myśli i uczuć. Zastygłe na pewnym stopniu swego rozwoju, zachowały one swe formy ówczesne, zakuły w nie przejawy kultury starożytnej, stały się jej pomnikiem, który możemy podziwiać i komentować. Utraciły one jednak swój charakter porozumiewawczy, nie przyjmując dopływu narzeczy i dzięki temu właśnie skrystalizowały swe formy, ujęły je w taki logiczny system, że wieki całe uczono się tych języków, uważając je za doskonałą dyscyplinę logicznego myślenia, wzorowano na nich gramatyki języków nowożytnych, często sztucznie nawet podciągając nowe zjawiska językowe pod kategorje form łaciny lub greki. Współczesna filologja twierdzi, że konstrukcje języków nowożytnych tworzą się w innych warunkach, że pierwiastek psychologiczny odgrywa doniosłą rolę w kształtowaniu się języków współczesnych, wskutek czego dążenie do oparcia się o pierwiastek logiczny w budowie języków żywych zostało poważnie zachwiane. Te zasadnicze różnice pomiędzy językami umarłemi a żywemi dają nam pewne wskazówki: 1) nie chodzi nam przy nauce języków starożytnych o porozumiewanie się w tym języku, lecz o rozumienie go w ciaśniejszym zakresie, ewentualnie rozumienie dzieł danego autora; stosunek więc nasz do języka jest bierny — receptywny i 2) staramy się o wykazanie pewnej logiczności w budowie języka starożytnego, co jest możliwe ze względu na branie pod uwagę pewnej części rozwoju języka, już dostatecznie skrystalizowanego. Inaczej rzecz przedstawia się z językiem nowożytnym: 1) chcemy nietylko rozumieć ten język, ale mówić nim, 2) chcemy wyrażać swe myśli tak, jak je wyrażają współcześni, nie dociekając, czy konstrukcja taka jest więcej lub mniej logiczna. Z punktu widzenia

psychologji przy starożytnych językach wyobrażenia wzrokowe (czytanie) odgrywają dominującą rolę, przy językach nowożytnych na pierwszy plan wysuwają się wyobrażenia słuchowo-ruchowe.

Aby uniknąć błędów w nauczaniu, musimy najpierw rzucić okiem na te metody, które były dawniej w użyciu, i krytycznie ustalić, co w nich znajdujemy dodatniego, a co ujemnego, co z nich należy odrzucić, a co utrzymać przy nauczaniu języka obcego w szkole średniej.

Jan Komeński. Zanim jednak przystąpimy do szczegółowego rozpatrywania różnych metod nauczania języka obcego, musimy, ze względu na chronologiczny porządek, powiedzieć kilka słów o wielkim pedagogu, który lat wiele spędził w Polsce, oddając się nauczaniu naszej młodzieży, a którego zasady pedagogiczne dotąd posiadają niezaprzeczalną wartość. W dziełach Jana Amosza Komeńskiego (niesłusznie z łacińska nazywanego Komenjuszem) „Didactica magna“ i w pracach specjalnie poświęconych nauczaniu języków „Janua linguarum“, „Orbis pictus“ i „Methodus linguarum novissima“ znajdujemy wielkie bogactwo myśli o organizacji szkolnictwa wogóle, o nauczaniu, o metodach, myśli, które, niestety, niezawsze spotykały się z uznaniem późniejszych pedagogów, choć z pośród nich niejedne i dziś mogłyby służyć za wytyczne metod nauczania i organizacji szkoły. Nie mając zamiaru dać całkowitego obrazu dążeń Komeńskiego co do nauczania wogóle, a nawet co do nauczania języków w szczególności, ze względu na zakres niniejszej pracy, przytoczymy kilka zasad, wypowiedzianych przez niego w XVII wieku, a które dobrze będzie i dziś sobie uprzytomnić:

„Rzeczy stanowią rzeczywistość, a wyrazy przypadkowość: rzeczy są jakby ciałem, wyrazy jakby odzieżą; rzeczy — jądrem, wyrazy — łupiną i obsłonką. Rzeczy i wyrazów należy tedy jednocześnie udzielać umysłowi ludzkiemu; przedewszystkiem zaś rzeczy, ponieważ stanowią one przedmiot tak poznania, jak i mowy“.[2]

„...treść nauki ustawicznie tak będzie układana, że udzielać będziemy uczniowi naprzód tego co najbliższe, następnie — co bliskie, potem — co odleglejsze, a wreszcie tego, co najbardziej odległe“.

„...przy tej naturalnej metodzie wszystko, co poprzedza, ma się stać fundamentem tego, co następuje“.

„Za ogólne prawidło uważać należy, iżby wszędzie i zawsze to, co się do czegoś odnosi, było ściśle związane z tem, do czego się odnosi, np. wyraz i przedmiot, pisanie i czytanie, ćwiczenia stylu i rozumu, uczenie się i nauczanie, rzeczy zabawne i wszystko to, coby jeszcze pomyśleć można“.

„Jakiegokolwiek będziemy uczyli języka, choćby nawet ojczystego, należy wskazać rzeczy, oznaczone wyrazami, i odwrotnie, cokolwiek wychowańcy usłyszą, ujrzą, cokolwiek poznają zapomocą dotyku i smaku, powinni być zobowiązani wyrazić mową tak, iżby mowa i zrozumienie ustawicznie równolegle się wzmagały i doskonaliły“.

„Wszakże gdyby kiedy zabrakło samych przedmiotów, można się posługiwać środkami pomocniczemi. Takiemi środkami są obrazy albo ryciny, sporządzane dla łatwiejszego nauczania, używane przez pisarzy, traktu-

---

[2] Wielka Dydaktyka — str. 89 i następne.

jących o botanice, historji naturalnej, geometrji, geodezji i geografji, i dodawane do ich dzieł".

„Gdyby ktoś wątpił, by można było wszystko w ten sposób zmysłom przedstawić, a nawet rzeczy umysłowe i odległe (np. to co znajduje się w niebie i piekle, lub co istnieje i dzieje się z tamtej strony oceanu) — ten niechaj pamięta, że Bóg wszystko połączył ze sobą w jedną harmonję tak, że rzeczy nadziemskie mogą być przedstawione zapomocą rzeczy ziemskich, odległe zapomocą tego, co jest wpobliżu, niewidzialne zapomocą tego, co widzialne".

„Nikomu nie jest potrzebna zupełnie dokładna znajomość jakiegokolwiek języka; gdyby zaś się kto o nią starał, dopuściłby się śmieszności i nierozsądku. Albowiem i sam Cycero (a przecież uważamy go za prawdziwego mistrza w znajomości języka) nie znał go w całym zakresie, ponieważ przyznaje się, że nie zna wyrażeń rzemieślniczych, gdyż nigdy nie miał żadnych stosunków z robotnikami szewskimi tak, że ani nie widział wszystkich ich czynności, ani nie poznał wyrazów, służących do ich oznaczania".

„Każdego języka uczyć należy bardziej praktycznie, aniżeli zapomocą prawideł, mianowicie przez przysłuchiwanie się, odczytywanie, przepisywanie i przez naśladowanie piśmienne i ustne, a to tak często, jak tylko można".

„Wszakże prawidła powinny przyśpieszać i utrwalać postęp".

„Prawidła językowe winny być gramatyczne, nie zaś filozoficzne, to znaczy, że nie powinny badać początku i przyczyny wyrazów, zwrotów i połączeń (dlaczego

musi być tak, a nie inaczej), lecz poprostu objaśniać, co jest i jak być powinno".

„Przy układaniu prawideł nowego języka należy brać za normę znany już język, tak, iżby potrzeba było tylko pokazywać różnice, zachodzące pomiędzy nowym językiem, a dawnym".

„Albowiem powtarzać to, co mają wspólnego, jest nietylko niepożyteczne, lecz i szkodliwe, gdyż przestrasza umysł pozornie większą trudnością i większą różnicą, niż ta rzeczywiście istnieje".

„Pierwsze ćwiczenia w nowym języku należy odbywać na znanej już treści, aby umysł jednocześnie nie potrzebował zwracać swej uwagi na przedmiot i wyraz i żeby to właśnie nie sprawiało mu roztargnienia i nie osłabiało uwagi, owszem, iżby mógł zwracać uwagę jedynie na wyrazy i mógł łatwiej i prędzej je spamiętać".

Przytoczone zasady nie utraciły dotąd nic ze swej wartości dydaktycznej i świadczą wymownie, że autor ich znał doskonale duszę dziecka.

Zobaczmy teraz, jak odbywało się nauczanie języków obcych i po jakiej linji szła ewolucja pojęć i zapatrywań na to nauczanie.

Metoda maître'ów. Najwłaściwszym sposobem poznawania języka i kultury obcego narodu byłoby, z pewnemi zastrzeżeniami, przebywanie w danym kraju i obcowanie z ludźmi, mówiącymi obcym językiem. Sposób ten jednak nie dla wszystkich jest dostępny, nie wszyscy mogą go stosować i to z rozmaitych względów; uciekano się więc dawniej, a czasem i dzisiaj, do sprowadzania z obcego kraju cudzoziemców, do rozmawiania z nimi i w ten sposób, dzięki stałemu obcowaniu, nabywano pewnej wprawy we władaniu obcym językiem.

Metoda ta z biegiem czasu uprościła się do sprowadzania bon, cudzoziemęk, do powierzania im dzieci drobnych, aby już w dzieciństwie zaprawić je do władania obcą mową. System sprowadzania maître'ów i bon, wskutek nieumiejętnego i wadliwego stosowania, przynosi więcej szkody, niż pożytku. Przy systemie tym należy zwrócić specjalną uwagę na dwa czynniki: osobę nauczyciela i ucznia. Nauczyciel winien przy takiej metodzie poniekąd zastąpić pobyt w obcym kraju, powinien nietylko mówić obcym językiem, ale znać go gruntownie; winien znać nietylko język, ale i kulturę swego narodu, której jednym z przejawów tylko jest język. Przez pryzmat pojęć nauczyciela dziecko będzie wnioskować o pojęciach, z jego sądów będzie sądziło o kulturze i rozwoju intelektualnym obcego narodu. Nauczyciel-cudzoziemiec winien być wyobrazicielem kultury swego narodu i łącznikiem pomiędzy tą kulturą a pojęciami ucznia. Zadanie jego jest wzniosłe, ale zarazem nadzwyczaj trudne. Ziszczenie postulatów wyżej przytoczonych bardzo rzadko spotkać można w życiu. Przeważnie osoby, biorące na siebie obowiązki maître'a lub bony, nie odpowiadają wymaganiom, jakie zwykliśmy stawiać kierownikom młodzieży. Niskie wykształcenie wogóle, poważne braki w innych gałęziach wiedzy (poza władaniem ojczystym językiem), nieznajomość języka ojczystego ucznia, a więc brak możności odczucia, co dla ucznia jest trudne, a co łatwe, oto są wady, które uniemożliwiają dobre rezultaty, jakich możnaby oczekiwać przy stałem obcowaniu z osobą, władającą poprawnie i gruntownie obcym językiem. Nauczanie dziecka języka obcego wtedy, kiedy jeszcze nie opanowało ono dostatecznie języka ojczystego, zmuszanie go czasami

do uczenia się dwóch obcych języków równocześnie sprowadza rozproszenie uwagi dziecka, niszczy łączność pomiędzy wyobrażeniem językowem a pozajęzykowem, a co za tem idzie, wywołuje brak skupienia, zanik zdolności obserwacji zjawisk i refleksji. Zjawisko to, aż nazbyt dobrze znane u nas, zmusza wrodzone zdolności dziecka do powierzchownego traktowania rzeczy, do werbalizmu i płytkiej frazeologji, słusznie zwanej „paplaniną“ w obcym języku. O tej metodzie mówi Jan Komeński w swem dziele „Methodus linguarum novissima“: „Rozpoczynać od języka obcego jest toż samo, co uczyć jeździć konno, zanim dziecko umie chodzić“.

Dodatnie strony opanowania obcego języka w dzieciństwie, osiągnięcie jakoby poprawniejszej wymowy, okupują dzieci zbyt wielkiemi stratami rozwoju całej swej psychiki, co należy najwięcej cenić i stawiać na pierwszym planie. Dobra strona tej metody, polegająca na stałem obcowaniu z inteligentną osobą, mówiącą obcym językiem, wyda dodatnie rezultaty jedynie przy inteligentnym, świadomym swych celów pedagogu. Metoda ta nie nadaje się wcale do szkoły średniej, gdyż zbiorowe nauczanie i uwzględnienie różnych przedmiotów programu wykluczają możność stałego obcowania z uczniem.

Metoda gramatyczna. Warunki zbiorowego nauczania i wynikające stąd trudności w nauczaniu języka obcego wymagały oparcia się na pewnych stałych normach postępowania, na pewnych zasadach logicznych, na wzór zasad, stosowanych przy nauce języków starożytnych. Ponieważ wprowadzenie języków nowożytnych do programów szkół średnich zbiegło się z okresem największego zainteresowania się i rozkwitu nauczania

łaciny i greki, nic dziwnego, że metody, stosowane z powodzeniem dla tych ostatnich, chciano przenieść całkowicie na nowe dyscypliny nauczania, na języki nowożytne. Obrano za punkt wyjścia i podstawę nauki języka obcego jego stronę formalną, starano się wtłoczyć formy języka żywego w ramy gramatyki języka umarłego i oprzeć całe nauczanie na metodzie, którą słusznie nazwać możemy gramatyczną. Założenie jednak, że budowa języków nowożytnych opiera się na pewnej zasadzie logicznej, kierującej ich rozwojem, nie da się dziś utrzymać. Strona formalna języka nie jest czemś stałem, stosującem się do oderwanych, narzuconych zgóry reguł, przeciwnie, mieni się ona ruchliwem, różnobarwnem życiem, bogactwem form niestałych, zmiennych. Definicje i reguły gramatyczne, jako tako odpowiednie dla danej epoki rozwoju języka, okazują się niewystarczającemi dla innej, odchylenia od tych reguł tworzą wyjątki, które, ze względu na swój zakres, czasami stają się znów regułami i t. d.

Wnioskowanie na zasadzie dedukcji mało ma zastosowania przy nauce języków żywych i ustąpić musiało bezpośredniej obserwacji zjawisk językowych, grupowaniu ich w pewne kategorje i wyprowadzaniu reguł gramatycznych z szeregu poszczególnych wypadków na zasadzę wnioskowania indukcyjnego. Gramatyka stracić musiała swój charakter prawodawczy, rządzący językiem żywym, zachowała zaś swój pierwiastek normatywny, wiążący zjawiska językowe w pewne grupy i kategorje; nie doszukuje się ona logicznych zasad budowy języka, lecz szereguje to, co w nim jest, najczęściej na podstawie cech analogicznych.

Metoda przekładów i porównania z językiem ojczystym. Metoda gramatyczna, biorąc za punkt wyjścia stronę formalną języka, siłą konieczności musiała zwrócić się do języka ojczystego ucznia, porównywując formy już znane uczniowi z temi, które miał poznać. Wyobrażenia językowe mowy ojczystej stanowiły materjał, który starano się przełożyć i uzgodnić pod względem formalnym z takiemiż wyobrażeniami mowy obcej. Wchodził tu przedewszystkiem w grę zasób materjału językowego (słówka) i zdolność zestawiania tego materjału (reguły gramatyczne). Operowanie pojęciami abstrakcyjnemi, definicjami i regułami gramatycznemi, mającemi pewne cechy logiczne, zmuszało zwolenników tej metody do ustawicznego posługiwania się językiem ojczystym uczniów, w przeciwnym bowiem razie nie byliby należycie zrozumiani. Mimo to, że porównywanie budowy dwóch języków jest czasami rzeczą pożądaną i kształcącą, rozpoczynanie nauki języka obcego od języka ojczystego i ciągłe zestawianie ich przedstawia poważne braki i trudności.

Pierwsza z tych trudności polega na porównywaniu dwóch języków odmiennych, bardzo często mających mało punktów stycznych, których zwroty i idjotyzmy językowe tworzyły się odrębnie, w zależności od swoistych wyrażeń pozajęzykowych, potrzeb życiowych i kulturalnych. Druga poważna przeszkoda i niebezpieczeństwo to naginanie i upodobnianie konstrukcji języka obcego do konstrukcji w języku ojczystym. Błąd ten mści się później, wprowadzając i ustalając pewne normy relatywizmu językowego, w którym język ojczysty jest podstawą, a język obcy mniej lub więcej po-

prawnym przekładem, wywołującym uśmiech na ustach cudzoziemca i dobrze znane zdanie: „To, co pan powiedział, jest poprawnie zbudowane, ale my tak nie mówimy“. Powszechnie znane są te trudności, jakie spotyka przy przekładzie dobry znawca języka, aby oddać nietylko wyrazy i treść zdania, ale i ducha języka, wyrażającego się w swoistych konstrukcjach. Aby duch języka stał się dla nas zrozumiałym, musimy poznać go nie w przebraniu, lecz w jego szacie rzeczywistej, codziennej, w tem środowisku, gdzie on żyje i w dalszym ciągu się rozwija, jest on bowiem ściśle związany z temi czynnikami, które go stworzyły i codziennie nieznacznie przetwarzają. Język bowiem jest zwierciadłem kultury narodu i najdostojniejszym jej wyrazicielem.

Metoda czytania. Jako pewnego rodzaju przejście pomiędzy dawną metodą, gramatyczną, a nową, bezpośrednią, uważać możemy metodę lektury, której krzewicielem i gorącym zwolennikiem był Pfeil. Metoda ta polegała na czytaniu możliwie dużej ilości utworów w obcym języku i zaznajamianiu się w ten sposób ze słownikiem danego języka i jego konstrukcjami. Cele, jakie sobie stawiano przy takiej metodzie, polegały na biernem opanowaniu języka, na możności czytania przedewszystkiem dzieł, później dopiero mogła być mowa o czynnym stosunku do języka obcego. Podręczniki pisane w tym duchu (np. metoda Toussaint-Langenscheidt) rozpoczynają od powiastki, względnie nowelki i odrazu bezpośrednio zaznajamiają ucznia z językiem literackim, komentując stopniowo zwroty, spotykane w tekście.

Mimo zainteresowania, jakie można osiągnąć przy stosowaniu tej metody, dobierając odpowiednio mate-

rjał do czytania, nasuwają się tu poważne zastrzeżenia z punktu widzenia nauki szkolnej: 1) utwór literacki, choćby najstaranniej wybrany, wprowadza ucznia w sferę kunsztownej formy, którą objaśnić możemy jedynie uciekając się stale do języka ojczystego, tłumacząc tekst i komentując go w języku ucznia; 2) przy metodzie tej stosunek ucznia do języka pozostaje bierny, uczeń operuje prawie wyłącznie zwrotami, znajdującemi się w tekście, nie mając, przynajmniej narazie, możności wypowiedzenia swych myśli w innej formie; 3) stopniowanie trudności językowych jest niemożliwe, wskutek czego metoda ta, w wąskim zakresie biernego stosunku do języka, mogłaby przynieść korzyści osobom władającym jednym względnie kilku językami obcemi lub mającym wykształcenie filologiczne; 4) tłumaczenie na język ojczysty, jako środek prawie wyłączny poznawania języka obcego, nie jest dostatecznie celowe, również jak i wyłącznie przygodne poznawanie form gramatycznych na podstawie tekstu, bez późniejszego uogólnienia, ma wartość wielce problematyczną. Lektura utworów znaleźć musi należne sobie stanowisko w nauczaniu języków obcych, nie może jednak rościć sobie pretensji do tego, aby stała się wyłącznym środkiem ich poznawania.

Metoda Gouin'a. Znacznym postępem na drodze reformy nauczania języków nowożytnych było zastosowanie zasad, zawartych w książce Gouin'a „L'art d'enseigner et d' étudier les langues", wydanej w roku 1880. Zasady te, znane po dzień dzisiejszy jako metoda Gouin'a, szeregują zjawiska w pewne grupy, serje, co bezwarunkowo wpływa dodatnio na utrwalenie w pamięci wyobrażeń językowych. Zjawiska te, zgrupowane

w pewne obrazy, kolejno po sobie następujące i łączące się ze sobą czyto w przestrzeni, czy w czasie, odpowiadają niezbędnym warunkom skojarzeń i znakomicie ułatwiają zdobywanie wiedzy. I w tym wypadku jednak, jak w wielu podobnych, zbytnia gorliwość naśladowców zaczęła wypaczać dobre zasady reformatora. W serje chciano zamknąć cały szereg zjawisk drugorzędnych, z któremi uczeń bardzo rzadko się spotyka, często nawet nie ma dla nich nazwy w języku ojczystym. Jest rzeczą oczywistą, że zalety tej metody, polegające na wiązaniu wyobrażeń i torowaniu dróg skojarzeniowych, zostały poważnie zagrożone przez nadmiar wyrazów, mających słabe zaledwie ślady wyobrażeń pozajęzykowych, a wskutek tego spoistość „serji“ została nadwerężona, sama zaś metoda zaczęła operować „słówkami“ i dążyć do werbalizmu. I dziś jeszcze reminiscencje tych dążeń spotykamy w niektórych podręcznikach, gdzie serje obejmują takie wyrazy, z któremi uczeń prawdopodobnie nie spotka się nigdy w życiu, obciążając niepotrzebnie tylko swą pamięć w szkole. Tam, gdzie nastręczały się trudności w układaniu zjawisk w serje i łączeniu bezpośrednio z niemi wyobrażeń językowych, gdzie trudno było odnośne czynności zilustrować gestami, Gouin i zwolennicy jego uciekali się bez skrupułu do języka ojczystego, np. przy powiastkach, pozbawionych materjału opisowego, a opartych na materjale narracyjnym, w większej części nieznanym uczniom. Nauczyciel opowiadał najpierw powiastkę w języku ojczystym i utrwalał ją w pamięci uczniów zapomocą repetycji, następnie, przy pomocy gestów, znanych wyrażeń i zwrotów, parafrazował ją w języku obcym, później treść rozbijał z uczniami na szereg py-

tań i odpowiedzi, wreszcie po dokładnem przerobieniu materjału odczytywano tekst książki. Gramatykę traktowano przygodnie, na podstawie materjału z przeczytanego tekstu, usuwając wszelkie reguły i określenia gramatyczne.

Viëtor. Reforma w Niemczech. Jaskrawym wyrazem dążeń do zerwania ze starą metodą nauczania była w Niemczech broszura, wydana w roku 1882 przez W. Viëtora pod tytułem „Der Sprachunterricht muss umkehren". Autor nie bez słuszności twierdzi, że nauczanie języków nowożytnych zboczyło z właściwej drogi, że należy zawrócić i uczyć języka w sposób naturalny, tak jak dziecko uczy się swego języka ojczystego. Aczkolwiek dziełko to utraciło obecnie wiele ze swego znaczenia, dla epoki ówczesnej było ono bardzo znamienne, było pierwszem podważeniem metody, panującej do owego czasu wszechwładnie w nauczaniu. Broszura ta stała się jakoby drogowskazem, punktem zwrotnym w nauczaniu języków obcych, od tego bowiem czasu datuje się rozwój reformy w nauczaniu, wyrażającej się w tak zwanej metodzie bezpośredniej.

Streszczając główne zasady metody pośredniej, wzorowanej na ówczesnem nauczaniu języków starożytnych, stwierdzić możemy:

1. Nauczanie opiera się na języku ojczystym, biorąc go za punkt wyjścia i porównywując z językiem obcym.

2. Strona formalna języka odgrywa tu główną rolę, przyczem nauczanie gramatyki odbywa się na zasadzie wnioskowania dedukcyjnego, przez podanie reguły, a następnie dopiero materjału językowego.

3. Analiza językowa wyodrębnia poszczególne zjawiska i dąży do przyswojenia ich uczniom.

4. Do nauczania pragnie wprowadzić jak najwięcej pierwiastka logicznej budowy języka.

5. Wszędzie przeważa pierwiastek świadomego opanowania języka, nawet na najniższym stopniu nauczania.

6. Nauczanie daje przewagę wyobrażeniom wzrokowym, na drugi plan odsuwając wyobrażenia słuchowo-ruchowe.

7. Tekst drukowany i pisany stanowi punkt wyjścia pracy szkolnej, to też literatura piękna jest tu przedmiotem specjalnego i prawie wyłącznego zainteresowania.

Metoda bezpośrednia. Jako przeciwstawienie metody pośredniej, stosowanej w nauczaniu języków obcych, przy końcu XIX wieku coraz silniej zarysowuje się i pozyskuje licznych zwolenników metoda, uznająca za główną zasadę odrzucenie języka ojczystego jako ogniwa pośredniczącego i dążenie do bezpośredniego łączenia wyobrażeń języka obcego z wyobrażeniami pozajęzykowemi. Metodę tę nazywano naturalną, intuicyjną, bezpośrednią. Ostatnia nazwa utrzymała się, dzięki najtrafniejszemu określeniu zasady, kierującej tą metodą. Dla metody pośredniej punktem wyjścia jest język ojczysty ucznia, język obcy dopiero tworzy się na jego podłożu i w zestawieniu z nim. Chcąc nauczyć dziecko nazwy jakiejś rzeczy, np. „la table“, mówimy po polsku wyraz „stół“, a potem dajemy odpowiedni wyraz francuski „la table“. Punktem wyjścia więc i ogniwem pośredniczącem przy uświadomieniu wyrazu francuskiego „la table“ jest wyraz języka ojczystego ucznia „stół“. Proces psychiczny ma przebieg następujący: wyobrażenie pozajęzykowe — wyobrażenie językowe (stół) — wy-

obrażenie językowe obcej mowy (la table); wyobrażenie językowe (stół) jest więc ogniwem pośredniem, łączącem wyobrażenie pozajęzykowe z wyobrażeniem językowem obcej mowy (la table). Inaczej postępujemy przy metodzie bezpośredniej: tu pomijamy ogniwo pośrednie, jakiem jest wyraz języka ojczystego, i łączymy bezpośrednio wyobrażenie pozajęzykowe z wyobrażeniem językowem obcej mowy, t. j. wskazując na przedmiot, np. stół, mówimy odrazu w języku francuskim „la table“, nie nazywając rzeczy po polsku. Podobnie postępujemy, jeżeli chodzi o nazwy czynności: wykonując je wobec uczniów, nazywamy je w języku obcym, a pomijamy odnośne nazwy w języku ojczystym ucznia.

Drobne napozór pośrednie ogniwo, które różni te dwie metody, wprowadza głębokie zmiany w podstawach psychologicznych i dalszym ich rozwoju.

Przy metodzie pośredniej gromadzimy i zestawiamy materjał w zależności od języka ojczystego uczniów, metoda bezpośrednia operuje jedynie językiem obcym, nie porównywując go z innym językiem; tam wyraz i reguła gramatyczna są punktem wyjścia w nauczaniu, tu jednostka językowa — zdanie od pierwszych lekcyj jest w użyciu, służy za przedmiot badań; metoda pośrednia od pierwszych lekcyj wprowadza pierwiastek świadomy, refleksyjny, metoda bezpośrednia, przynajmniej w początkach opiera się na naśladownictwie; tam reguły gramatyczne mają charakter prawodawczy, według nich układamy a posteriori zjawiska językowe, tu są one stwierdzaniem analogji śród zjawisk językowych już znanych, na podstawie wnioskowania indukcyjnego; metoda pośrednia, dążąc do poprawnego wyrażania myśli odrazu, odsuwa mówienie obcym językiem na plan

dalszy, tu od pierwszych lekcyj uczeń mówi i przyzwyczaja się do akcentu obcej mowy, nawet „do myślenia“ w obcym języku; tam proces mówienia jest hamowany przez dążność do świadomego operowania językiem i unikania błędów, tu rozwija się on na podstawie własnego doświadczenia ucznia, nawyknień podświadomych; przy metodzie pośredniej drukowany lub pisany wyraz jest materjałem dla badań i refleksyj, wskutek czego pierwiastek literacko-artystyczny, a nawet język dawniejszy odgrywa doniosłą rolę, przy metodzie bezpośredniej żywe słowo i język współczesny, codzienny, wysuwa się na plan pierwszy; przy metodzie pośredniej łatwo przechodzimy do abstrakcji, metoda bezpośrednia zniewala nas do długiego obcowania z przedmiotami, które postrzegamy zapomocą zmysłów; wskutek tego tam kultura narodu obcego zarysowuje się nam przez pryzmat duchowych wartości, najczęściej przez czytanie utworów literacko - artystycznych, doskonałych pod względem formy, tu stykamy się z nią więcej bezpośrednio, jest ona więcej materjalną, uchwytną, wszechstronnie na nas oddziaływa.

Współczesna nauka języka nowożytnego bierze jako podstawę umysł dziecka, które uczy się ojczystego języka przez mowę i słuch, oraz umysł dorosłego, który w kraju obcym uczy się nowego języka. Nauczyciel przy nauczaniu grupowem musi zrobić dokładny podział materjału językowego.

Metoda bezpośrednia w nauczaniu wogóle, w szczególności zaś w nauczaniu szkolnem, przedstawia daleko większe i poważniejsze trudności, niż metoda pośrednia. Ta ostatnia, używając języka ojczystego, a nawet biorąc go za punkt wyjścia, ma to stałe oparcie, gwaran-

tujące nam, że każdy wyraz obcej mowy zostanie dokładnie zrozumiany.

Metoda bezpośrednia, wyłączając pośrednie ogniwo, jakiem jest język ojczysty, narazić może uczniów na fałszywe rozumienie znaczenia danego wyrazu, na niewłaściwe kojarzenia danego wyobrażenia językowego z innem, nieodpowiadającem mu wyobrażeniem pozajęzykowem. Ponieważ dziecko przebyło już naturalny proces łączenia tych dwóch wyobrażeń, ponieważ mowa jego ojczysta jest już ukształtowana, nie możemy żądać, aby na nowo miało przeżywać ten długi proces poznawczy, który charakteryzuje rozwój mowy w dzieciństwie każdego człowieka.

Nauczanie języka obcego rozpoczyna się zupełnie słusznie wtedy, kiedy stosunek wyobrażeń pozajęzykowych do wyobrażeń językowych ojczystej mowy ucznia jest już ustalony, nowy więc proces, łączenie wyobrażeń językowych obcej mowy z wyobrażeniami pozajęzykowemi, będącemi już w świadomości ucznia, odbywać się musi w sposób nienaturalny, w żywszem tempie, na materjale sztucznie zestawionym.

Materjał ten winien być tak dobrany, aby wykluczona była możność niewłaściwego łączenia wyobrażenia językowego z wyobrażeniem pozajęzykowem: zestawienie zaś materjału winno być takie, aby uwzględniało warunki psychicznego rozwoju ucznia, jego zainteresowanie i stopniowanie trudności językowych, te postulaty bowiem są podstawą pomyślnego stosowania metody bezpośredniej.

Najwłaściwszem i jedynie wskazanem postępowaniem przy tej metodzie jest przechodzenie od rzeczy bliskich do dalszych, od rzeczy bezpośrednio obserwo-

wanych do obrazów, od konkretu do abstrakcji. Dość rozpowszechnione mniemanie, że nauczanie metodą bezpośrednią winno rozpoczynać się od obrazków i opierać na nich, jest błędne w samem założeniu, poznawanie bowiem musi rozpoczynać się od rzeczy, a nie od ich wyobrażeń, które stanowią drugi stopień poznawczy. Upieranie się przy takiem rozumieniu metody bezpośredniej może prowadzić do fałszywego rozumienia przez dzieci mowy obcej.

Nauczanie języka obcego metodą bezpośrednią winno uwzględniać cztery stopnie:

a) nazwy przedmiotów i czynności, które możemy poznawać bezpośrednio;

b) materjał językowy w związku z treścią obrazów;

c) materjał językowy w związku ze wspomnieniami;

d) materjał językowy w związku z rzeczami oddalonemi i pojęciami abstrakcyjnemi.

Nazwy przedmiotów, otaczających ucznia, znajdujących się w promieniu jego bezpośredniej obserwacji, powinny stanowić pierwszy rodzaj materjału, służącego do nauki języka obcego. Twierdzenie, jakoby przedmioty te z powodzeniem mogły, a nawet winny być zastąpione przez obrazy, nie jest słuszne i nie da się pogodzić z zasadami psychologji. Obraz jest odtworzeniem jedynie pewnego momentu rzeczywistości i nie możemy nic zmienić ani w położeniu przedmiotów na nim wyobrażonych, ani w ich charakterze. Stosunek nasz do przedmiotów, znajdujących się w promieniu naszej bezpośredniej obserwacji, może być więcej urozmaicony przez zmianę położenia tych przedmiotów oraz przez dodawanie im pewnych przymiotów. Ponieważ przy me-

todzie bezpośredniej odrazu używamy języka obcego, ponieważ istotną cechą inteligentnego posługiwania się językiem jest dokładne i trafne łączenie wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami językowemi, musimy w początkach nauczania oprzeć się na dwóch częściach mowy, tworzących jakoby podstawy wszystkich niemal języków, — na rzeczowniku i czasowniku.

Nazwy przedmiotów i czynności, z któremi uczeń styka się niemal codziennie, są właśnie tym materjałem, który nadaje się do rozpoczęcia nauki języka obcego. Przedmioty w promieniu naszej obserwacji i czynności, jako pochodzące od rzeczy i do nich się kierujące, są tą właśnie realną podstawą i zasadniczym materjałem, który później będziemy mogli rozszerzać i uzupełniać. Ponieważ jednak skojarzenia te sprawniej działają (do pewnych granic), im częściej dane zjawiska przebiegają równocześnie, jest rzeczą pierwszorzędnej wagi tak częste łączenie wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami językowemi, aby dzięki przetorowaniu dróg skojarzeniowych proces ten uległ podświadomemu zmechanizowaniu. Czynności winny być wykonywane przez uczniów, w pewnych wypadkach może tylko naśladowane, wskutek tego bowiem otrzymamy jeszcze jeden czynnik (t. zw. „pamięć mięśniową“), przyczyniający się do wywoływania i łączenia wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami obcej mowy. Jeżeli więc np. opisujemy czynności pisania na tablicy, to przy wykonywaniu poszczególnych czynności i równoczesnem nazywaniu ich w obcym języku przez nauczyciela uczniowie winni wykonywać te same ruchy lub przynajmniej je naśladować, powtarzając nazwy odnośnych czynności i przedmiotów. Przy powtórzeniu również uczniowie po-

winni wykonywać ruchy, naśladujące przynajmniej odnośne czynności, co znakomicie przyczynia się do utrwalenia w pamięci ucznia znaczenia wyrazu i jednocześnie służyć może jako sprawdzian odpowiedniego łączenia wyobrażeń językowych z wyobrażeniami pozajęzykowemi. Operowanie nazwami przedmiotów, dostępnych dla bezpośredniej obserwacji uczniów, szeregowanie ich, przestawianie i t. d., nazywanie wszystkich czynności przy jednoczesnem ich wykonywaniu przez uczniów, są to postulaty zasadnicze, które przy metodzie bezpośredniej, na niższym stopniu nauczania, nie mogą być pominięte.

Po przerobieniu szeregu czynności wraz z rozkazami, dawanemi uczniom, jest rzeczą wielce pożyteczną grupowanie ich w kolejnym porządku, aby wykonać jakąś zamierzoną czynność, w miarę zaś postępu nauczania sami uczniowie winni dawać rozkazy swym kolegom oraz wykonywać odnośne czynności, jednocześnie je nazywając, wreszcie, jako zakończenie tego okresu, należy polecać uczniom szeregowanie rozkazów, dając tylko pierwszy i ostatni, dotyczący całej grupy czynności, które mają być wykonane. Podobne postępowanie wskazane jest w stosunku do nazw przedmiotów, które również należy łączyć w pewne zespoły, co znakomicie wpływa, dzięki kojarzeniu, na utrwalenie w pamięci odnośnych wyrazów. W aktach psychicznych bowiem, więcej lub mniej równych, łączących się w jednostkę wyższego rzędu, łatwo spostrzec dążność do grupowania się tych aktów wokoło jednego z nich, jako ośrodka przyciągającego. Nazwy podobnych czynności zupełnie nadają się do wyrażania w czasie przyszłym lub przeszłym; urozmaica to z jednej strony lekcję,

z drugiej jest dodatniem ćwiczeniem językowem, przygotowującem podstawy do nauczania gramatyki.

Dopiero po wyczerpaniu materjału, bezpośrednio nam dostępnego, możemy uciec się do pomocy obrazków, przedstawiających sceny z życia dalsze, a niedostępne dla naszej bezpośredniej obserwacji. Nauczanie według obrazków może dopiero być stosowane po przerobieniu i przyswojeniu materjału, bezpośrednio nam dostępnego, a to dlatego, że obrazy przedstawiają jedynie pewien moment życia, czynność jakoby zawieszoną w swym przebiegu, mają więc pewien rys chwili tylko, bez wskazania, co stało się lub stanie. Tu używać możemy prawie wyłącznie tylko czasu teraźniejszego, czynności bowiem przyszłe i przeszłe wybiegają poza ramy momentu odtworzonego, są dowolnem przypuszczeniem, a co za tem idzie, nie będą ściśle łączyły się z tem, co widzimy na obrazie. Ćwiczenia językowe mają tu charakter przeważnie opisowy.

Niesłusznie utożsamiano nauczanie języków obcych przy pomocy obrazów ściennych z nauką poglądową, prowadzoną na lekcjach języka ojczystego. Istotą nauki poglądowej jest pokazanie dzieciom rzeczy, których nie mogą oglądać bezpośrednio, a które są niezbędne do jakiegoś cyklu, do tego, aby dzieci lepiej zrozumiały pewne pojęcia i uprzytomniły je sobie; w nauce języków nowożytnych nie tyle chodzi nam o to, aby przy pomocy obrazków wprowadzać nowe pojęcia lub wyobrażenia pozajęzykowe, ile raczej, aby wyobrażenia, już znane uczniom, miały swój odpowiednik w postaci wyobrażeń językowych obcej mowy. Przy nauce poglądowej punkt ciężkości spoczywa na tworzeniu nowych pojęć, na rozszerzaniu zakresu świata poznawczego

ucznia wogóle, tu zaś nie tyle mamy na celu wzbogacanie zakresu pojęć, ile łączenie już opanowanego materjału z nowemi wyobrażeniami językowemi. To też nagromadzenie na obrazku szczegółów uczniowi nieznanych lub takich, z któremi rzadko kiedy spotka się w życiu, nietylko nie jest wskazane, ale wręcz szkodliwe.

Obrazy ścienne winny mieć rysy charakteryzujące ten naród, którego języka uczymy. Uniwersalne obrazki do nauki języka francuskiego, niemieckiego, angielskiego są szablonem, z którym należałoby zerwać. Aczkolwiek przyroda i krajobrazy mają bardzo wiele cech wspólnych, każdy z tych krajów posiada jednak cechy swoiste, odrębne, które winny być podkreślone przy nauce języka obcego. Jest rzeczą wskazaną, aby nawet obraz ścienny miał te rysy, aby ubiory i zajęcia ludzi, a nawet krajobraz tworzyły to „milieu" ściśle związane z językiem obcym.

Opowiadania według obrazków ściennych, odtwarzających pewne epizody z życia danego narodu, prowadzone są zwykle w dwojaki sposób: albo nauczyciel nazywa w obcym języku poszczególne przedmioty i zjawiska, a potem z tego tworzywa powstają pytania i odpowiedzi, wreszcie całe opowiadanie, lub też nauczyciel opowiada całą treść obrazka, a potem powtarza ją z uczniami w formie pytań i odpowiedzi. Jeden i drugi sposób winien opierać się przedewszystkiem na konwersacji nauczyciela z uczniami, lub też uczniów między sobą, rzadziej na samodzielnem opowiadaniu przez ucznia całkowitej treści. Punktem wyjścia winno tu być żywe słowo tak nauczyciela, jak i uczniów, co nie wyklucza jednak zapisywania pytań i odpowiedzi już po przerobieniu materjału, ale tylko w celu powtórzenia.

I tutaj należałoby dążyć do grupowania wyobrażeń w pewne zespoły, ponieważ później możemy oprzeć się na tej zasadzie psychologicznej, że wśród wielu wyobrażeń in potentia zwyciężają te, które należą do tej samej grupy. Zjawisko to spotykamy często w życiu, kiedy mówimy w jakimś języku obcym — wyobrażenia językowe danego języka bez trudu nasuwają się nam, kiedy mówimy po niemiecku, usuwają się one z pola świadomości, kiedy rozmawiamy po francusku, wtedy bowiem wysuwają się na plan pierwszy wyrazy francuskie.

Jako ciąg dalszy nauczania języka obcego przy pomocy obrazów ściennych uważać winniśmy posługiwanie się na stopniu średnim i wyższym reprodukcjami arcydzieł malarstwa, rzeźby i architektury artystów danego narodu. Charakter nauczania według tych reprodukcyj będzie zupełnie odmienny, o ile chodzi o nauczanie języka, zaznajomienie jednak uczniów z kulturą obcego narodu i jej przejawami jest rzeczą wielkiej wagi i nie może być zaniedbane.

Wogóle obrazy ścienne, ilustrujące czyto pory roku, wieś, czy miasto, krajobraz, a nawet dworzec kolejowy, winny być wykonane przez artystów, dobrze obeznanych z kulturą danego narodu, głęboko ją odczuwających i umiejących podpatrzeć odmienne rysy charakterystyczne, cechujące ten naród, obrazki te bowiem są ważnym przyczynkiem dla uczniów do poznania ludzi i kraju obcego.

Jako dalszy stopień uważać możemy materjał językowy w związku ze zdarzeniami z życia, których uczeń bezpośrednio już nie obserwuje, ale które żywo jeszcze zachowały się w jego pamięci. Materjał ten różni się przedewszystkiem tem, że nie jest oparty bezpośrednio

o żadne zewnętrzne podniety w postaci czyto przedmiotów, czy ich obrazów. W nauczaniu szkolnem spotykamy pewne trudności w doborze tego materjału, aby nim zainteresować ogół uczniów w klasie. Niektóre zdarzenia z życia uczniów w rodzaju zajęć szkolnych i domowych, stosunków rodzinnych, wspólnych zabaw, wycieczek i t. d. wywołują powszechne zainteresowanie klasy, co należałoby wyzyskać przy nauczaniu.

Materjał językowy, który uczeń przyswoił sobie z początku na podstawie obserwowanych przedmiotów, potem obrazów ściennych, wreszcie świeżo przeżytych zdarzeń, winien być tak obszerny i wszechstronny, aby mógł następnie służyć jako punkt wyjścia do dalszego wzbogacania słownika, kiedy już nie będziemy mogli oprzeć się na zjawiskach zewnętrznych i przyswojone fakty językowe będą musiały nam służyć jako środek do zdobywania nowych.

Ten właśnie moment w metodyce nauczania języków nowożytnych jest najwięcej subtelny i dotąd ma wielu przeciwników. Punkt sporny stanowi fakt, że objaśnianie nowych wyrazów zapomocą innych, już znanych, nie zawsze jest dość dokładne i ścisłe. Jest rzeczą powszechnie znaną, że dwa wyrazy, mające toż samo znaczenie, nie mogą obok siebie długo istnieć w języku i, o ile taki wypadek zachodzi, jeden z nich ginie, ustępując miejsca drugiemu, tak zwane zaś synonimy mają jedynie pokrewne znaczenie, które je łączy, i zarazem odmienne, często nawet wielce różne, które je dzieli. Objaśnianie więc jednego wyrazu przez drugi wskazuje najczęściej znaczenie pokrewne, nie podkreślając dostatecznie silnie cech, różniących te wyrazy. To właśnie, zdaniem przeciwników, czyni język bezbarwnym, szarym

i nie daje możności głębszego odczucia subtelności językowych. Zarzuty te są ważkie i nie można ich pominąć. Powszechnie jest wiadome, że dla potocznej rozmowy, dla codziennego użytku wystarcza kilkaset słów i zwrotów, zapomocą których możemy wyrażać bardzo różne pojęcia; będzie to jednak znajomość języka dość powierzchowna. Aby znajomość tę uczynić gruntowniejszą, musimy starać się o możliwie dokładne wyjaśnienie nietylko znaczeń pokrewnych, łączących dane wyrazy w pewne grupy, ale i tych, które je dzielą, nadając im pewien odmienny charakter i zastosowanie.

Jakiemi więc sposobami usiłować będziemy możliwie dokładnie wyjaśnić uczniowi znaczenie danego wyrazu? Wyobrażenie danej rzeczy przedstawia się nam jako zbiór pewnych cech i przymiotów. Chcąc jednak wykazać tę rzecz, nie silimy się wcale na wyliczanie wszystkich jej cech, lecz najczęściej poprzestajemy na jednej, bliżej ją charakteryzującej, lub przynajmniej uważanej za taką; cecha ta służy jako bodziec do wywołania wszystkich innych, a więc całego wyobrażenia.

Wydatną pomocą przy objaśnianiu znaczenia nowego wyrazu może być mimika, naśladująca pewne cechy przedmiotu lub czynności. Ruchy, naśladujące pewną czynność lub rzecz, symbolizujące pewne cechy specyficzne, charakteryzujące je, mogą równie dobrze wyjaśnić znaczenie wyrazu, jak pokazanie rzeczy w naturze lub na obrazie. Skutecznym sposobem objaśnienia jest również przykład, w którym wyraz nieznany znajduje się w takim zespole wyrazów innych, że znaczenie jego stać się może oczywistem. Ten jednak sposób wymaga dokładnej znajomości przez nauczyciela zasobu wyrazów uczniów, dopiero wtedy bowiem zastosowanie przy-

kładów przyniesie pozytywne korzyści. Trzeci sposób bardzo często używany, a jednak najniebezpieczniejszy, jest używanie definicji wyrazu. Definicja winna być możliwie prosta, zupełnie dostępna dla uczniów, w przeciwnym razie uczeń nietylko nic nie zrozumie, ale obciążony zostanie nowym balastem słów nieznanych.

Dodatnie rezultaty przy objaśnianiu nowych wyrazów otrzymać możemy zapomocą filologicznych dociekań. Pochodne wyrazy, ich zestawienia w pewne grupy, wyjaśnianie znaczeń zapomocą przykładów mogą oddać duże usługi przy wzbogacaniu słownika uczniów.

Wyjaśnienia te stanowią zaledwie drobny przyczynek do zrozumienia znaczenia danego wyrazu; bliższe i dokładniejsze znaczenie musi oprzeć się na materjale językowym. Obok wyjaśnień znaczenia poszczególnych wyrazów, które często mogą być zawodne, musimy dawać uczniom materjał językowy, gdzie dane wyrazy znajdują zastosowanie, musimy starać się dać odczuć uczniom różnice pomiędzy danym wyrazem a innym, do niego zbliżonym, wyraz bowiem nabiera istotnej wartości dopiero w zdaniu, w zespole z innemi wyrazami, które nadają mu pewne uboczne znaczenie, często wielce charakterystyczne. Znaczenie danego wyrazu może początkowo nie być dokładnie rozumiane przez ucznia, dopiero później, w miarę spotykania tegoż samego wyrazu w różnych zestawieniach, znaczenie jego zaczyna się precyzować, uczeń odczuwa subtelniej odcienie, wyraz zajmuje należne mu miejsce w jego świecie poznawczym.

Unikanie języka ojczystego ma na celu przyzwyczajenie ucznia do chwytania słów obcej mowy, do natężenia uwagi i stałego pozostawania w sferze dźwię-

ków odmiennych, co mu ułatwi porozumiewanie się w obcym języku. Zarzut, że daleko prościej byłoby nazwać dany wyraz po polsku, jest nieuzasadniony, nie chodzi tu bowiem tyle o znaczenie pojedyńczego wyrazu, ile o znaczenie jego w pewnym zespole i o tę pracę, to natężenie, tę drogę, jaką umysł ucznia przebywa, aby zrozumieć dany wyraz i wyznaczyć mu odpowiednie miejsce. Metodyczne zabiegi na tym stopniu nauczania mają tę swoją zasadniczą cechę, że zmuszają ucznia do intuicyjnego odczuwania znaczenia wyrazu, podczas gdy przedtem wskazywaliśmy na przedmioty lub ich obrazy, jednocześnie je nazywając. Proces ten domyślania się znaczenia łączy się silniej w umyśle ucznia z treścią wyrazu, niż zwykłe przetłumaczenie na język polski, tu bowiem podstawą aktu psychicznego jest wysiłek myśli, przy tłumaczeniu zaś wyraz jest tylko odblaskiem wyrazu języka ojczystego.

Takie postępowanie właśnie zasługuje na nazwę metody naturalnej t. j. zgodnej z rozwojem mowy dziecka. W psychice dziecka, słyszącego nowy wyraz, którego znaczenia nie możemy objaśnić, wskazując rzecz, jej obraz lub przynajmniej wyjaśniając ją na podstawie innych danych, już mu wiadomych, następuje pewne wahanie, niedokładne odczucie, często utożsamiające dane wyrażenie z dawniej słyszanem. Dopiero konkretne wypadki użycia tego wyrazu coraz dokładniej określają jego wartość, intuicyjne odczuwanie nabiera cech stałych, znaczenie wyrazu staje się dla ucznia dokładnem i jasnem. Każde dziecko, każdy dojrzały umysł przechodzić musiał ten proces, z początku utożsamiając znaczenie różnych wyrazów, aby następnie, obserwując je, spostrzegać różnice i wyznaczać wreszcie wyrazowi od-

powiednie miejsce. Takie np. wyrazy jak „przyczyna“, „powód“, „obowiązek“ i t. d. nabierają coraz innego znaczenia, w zależności od gromadzenia materjału językowego i dojrzałości umysłu ucznia. Wyrazy o pokrewnem znaczeniu dobrze jest co pewien czas grupować w pewne zespoły, w celu coraz to dokładniejszego zrozumienia ich odcieni i ściślejszego wyrażania myśli. Przegląd takich zespołów pogłębia wiadomości ucznia, łącząc na podstawie kojarzenia fakty językowe w pewne określone grupy, związane pokrewnem znaczeniem. Do tych właśnie zabiegów należy również odnieść ćwiczenie oparte na badaniu synonimów, znaczeń przeciwstawnych, a nawet etymologji wyrazu.

W tym celu możnaby zalecić w klasach wyższych przekład tekstu z języka ojczystego na język obcy z warunkiem, że przekład ten nie będzie miał na celu przekładania wyrazów, lecz usiłowanie uczniów oddania w języku obcym myśli, wyrażonej w języku ojczystym. Proces psychologiczny odbywa się tutaj w następujący sposób: wyobrażenie językowe mowy ojczystej służy jako bodziec do wywołania całego szeregu wyobrażeń, pokrewnych znaczeniem, w języku obcym; wyobrażenia te na zasadzie prawa skojarzenia i grupowania się wkoło pewnego ośrodka są więcej intensywne, pozostaje więc tylko wybór z pośród nich jednego, najwięcej odpowiedniego w danym wypadku. Poszczególne zdanie lub wyraz mogą mieć kilka odpowiedników w języku obcym, mniej lub więcej trafnych, rzeczą zaś nauczyciela będzie wybrać najwięcej odpowiednie i wykazać ich dodatnie strony. Jest to praca interesująca nadzwyczaj uczniów, a przy umiejętnem stosowaniu dająca bardzo dobre rezultaty.

Język ojczysty. Mimo wszelkie zalety, jakie posiada bezsprzecznie nauczanie, oparte na intuicyjnem odczuwaniu znaczenia poszczególnych wyrazów, jest rzeczą powszechnie znaną, że niektórzy uczniowie posiadają dar intuicji słabo rozwinięty i postępy ich wskutek tego mogą stać się bardzo problematyczne.

Nawet przy starannym doborze materjału, nawet przy umiejętnem stopniowaniu trudności językowych, może okazać się pewna liczba uczniów w klasie, nie orjentujących się w materjale i łączących dane wyobrażenia językowe z nieodpowiedniemi wyobrażeniami pozajęzykowemi. Przechodzenie uczniów z jednej szkoły do drugiej, zmiana materjału językowego, wreszcie zbiorowe nauczanie w klasie sprzyjają podobnym zjawiskom, które następnie ujemnie odbijają się na zbieraniu i segregowaniu materjału. Nauczanie w szkole musi z konieczności czynić pewne ustępstwa, odchylenia od idealnie pojętej linji metody i wybierać to, co jest więcej celowe ze względu na dobro uczniów i ich postępy. Stosowanie bezwzględne jakiejkolwiek, choćby najlepszej metody, może być wielkim błędem, jeżeli warunki temu nie sprzyjają. Osoba nauczyciela, zespół uczniów w klasie, poprzednia ich praca, stosunek wiadomości w innych przedmiotach i t. d. są to ważne przyczyny, od których zależy stosowanie więcej lub mniej konsekwentne metody nauczania. Unikanie języka ojczystego posiada to ważne znaczenie, że, używając ciągle języka obcego, zmuszamy ucznia do natężenia umysłu, do ustawicznego obcowania z dźwiękami obcej mowy, do intuicyjnego przeczuwania znaczenia danego wyrazu, do „myślenia“ w obcym języku. Zrozumienie danego wyrazu jest celem naszych zabiegów, droga jednak, jaką

umysł dziecka przebywa, aby go zrozumieć, jest również bardzo ważnym momentem w nauczaniu. Wyłączanie z pierwotnego chaosu dźwięków pewnych znanych zespołów, natężenie uwagi, aby zespoły te trafnie zrozumieć, kiedy słyszymy obcą mowę, są właśnie tym istotnie ważnym i skutecznym zabiegiem, aby nietylko zrozumieć pojedyńcze słowa, ale całe wyrażenia, aby być ciągle w kontakcie z obcemi dźwiękami. Na niższym stopniu nauczania to ciągłe obcowanie kształci ucho i organy mowy; sprawdzianem na tym stopniu, czy uczeń dokładnie rozumie to, co mówi, jest ruch, wskazujący dany przedmiot, lub naśladujący odpowiednią czynność. Na średnim stopniu nauczania, przy przejściu do opowiadań, przy operowaniu wyrazami, które niezawsze możemy objaśnić czyto zapomocą wskazania przedmiotów, ich obrazów, czy też zapomocą materjału językowego już znanego uczniom, nie mamy często dość czasu ani środków na upewnienie się, czy dany wyraz, a nawet całe zdanie zostało należycie zrozumiane. Zwykły środek sprawdzania polega na zadawaniu pytań uczniom; z odpowiedzi otrzymanych sądzimy o zrozumieniu tekstu. Środek ten, bardzo dobry w rękach wytrawnego nauczyciela, może mieć następujące wady: 1) bardzo często na zadane pytanie jest już odpowiedź gotowa w czytanym tekście; 2) stawianie pytań, luźno związanych z treścią, wymaga obszerniejszego słownika, przeto niezawsze jest osiągalne i celowe; 3) umysł ucznia przystosowuje się dość szybko do tego rodzaju ćwiczeń i otrzymujemy odpowiedzi względnie poprawne wtedy nawet, kiedy uczeń nie rozumie tekstu. Objaśnianie wyrazu przez definicję jego znaczenia posiada bardzo wiele wad i winno być stosowane rzadko i ogląd-

nie. Niektórzy nauczyciele uciekają się do wyjaśniania znaczenia wyrazu zapomocą przykładów, co daje dobre rezultaty, o ile sami uczniowie budują zdania bodaj najprostsze, uwzględniając zastosowanie danego wyrazu. Niekiedy jednak, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z lekturą poważniejszą, o charakterze więcej abstrakcyjnym, kiedy odcienie wyrażeń tak się różniczkują, że trudno jest wyjaśnić wszystko zapomocą już przytoczonych lub, dzięki wynalazczości nauczyciela, nowych sposobów, po wszechstronnem wyczerpaniu materjału, po przeprowadzeniu całej lekcji w języku obcym, w podobnych wypadkach winno się nietylko pozwalać, ale nawet zalecać przetłumaczenie tekstu na język ojczysty. Tłumaczenie takie najlepiej jest robić po zamknięciu podręcznika przy mniejszych powiastkach. Przy lekturze jakiejś dłuższej powiastki lub wyjątku o dużej wartości artystycznej, kiedy muszą być oddane pewne odcienie subtelniejsze, tłumaczenie winno odbywać się przy otwartych książkach. To małe odchylenie od metody bezpośredniej jest konieczne czasami na średnim i wyższym stopniu nauczania i nie narusza wcale zasadniczych podstaw metody bezpośredniej. Rozpoczynanie nauki języka obcego od tłumaczenia nie jest rzeczą wskazaną, co uzasadnione zostało wyżej; kiedy jednak czynny stosunek do języka został już utrwalony, kiedy łączenie bezpośrednie wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami językowemi obcej mowy zostało należycie ugruntowane i stało się metodą pracy ucznia, tłumaczenie może oddać nieocenione usługi.

Podczas całej lekcji opieramy się wyłącznie na języku obcym, umysł ucznia pozostaje ciągle w atmosferze obcej mowy, tekst jest wszechstronnie przerobiony, dopiero

przy końcu, wyczerpawszy wszelkie środki objaśnień, w celu dokładniejszego odczucia subtelności tekstu, tłumaczymy go na język ojczysty. Obok dokładniejszego zrozumienia subtelności językowych, sposób ten ma jeszcze inne dodatnie strony: 1) porównywa sposób wyrażania myśli w dwóch językach; 2) przychodzi z pomocą uczniom słabszym, nie mogącym nadążyć za innymi. Ten ostatni moment jest bardzo ważny i przekonywujący. W każdej prawie klasie znajdzie się mniej lub więcej liczna garstka uczni słabszych, którzy niejednokrotnie zniechęcają się, nie mogąc nadążyć za innymi i mówią sobie: „Cóż, i tak nie mogę sobie poradzić, pomimo wysiłków"; tym uczniom dajemy możność odtworzenia sobie pracy podczas lekcji, przypomnienia i utrwalenia tego, co słyszeli, a może niedość dokładnie mogli zrozumieć. Lekcja taka składałaby się z 4-ch części: a) streszczenia całości, odnalezienia myśli głównej, b) objaśnienia dokładnego, drobiazgowego wszystkich części tekstu, c) parafrazowania tekstu w formie pytań i odpowiedzi, d) przetłumaczenia tekstu na język ojczysty. Ten ostatni punkt winien zmieniać swój charakter w miarę postępów uczni; na stopniu wyższym wyrazi się w poprawnem odtworzeniu tekstu obcego w języku ojczystym jako środek do zrozumienia literackiej wartości utworu.

Na stopniu wyższym język ojczysty może być niekiedy punktem wyjścia do opracowania przekładu z języka ojczystego na język obcy. Ćwiczenia takie wydają dobre rezultaty, o ile czynny stosunek ucznia do obcego języka jest już ustalony, a zasób wyrazów względnie bogaty przy poprawności i opanowaniu form gramatycznych. Przy tego rodzaju ćwiczeniach, które winny

prawie zawsze odbywać się w klasie przy pomocy nauczyciela, uczniowie przyzwyczajają się do szeregowania swych wyobrażeń językowych w pewne grupy o pokrewnem znaczeniu, do wyboru z pośród nich najwięcej odpowiednich dla danego wypadku, wreszcie do subtelniejszego odczuwania różnic znaczeniowych.

Język ojczysty wreszcie może być używany przy nauczaniu gramatyki, zwłaszcza w tych wypadkach, kiedy czyto trudności języka, czy zawiłość form gramatycznych, wymagają większego natężenia umysłu ucznia. Ponieważ zadaniem takiej lekcji jest raczej zrozumienie istoty zagadnienia gramatycznego, a nie wartości kształcące języka, w podobnych, trudniejszych wypadkach lepiej jest objaśnić dane zjawisko w języku ojczystym. Winny to być jednak naogół wyjątki, gdyż nauczanie gramatyki, ze względów ogólnych, wymaga stosowania języka obcego.

4. Nauczanie wymowy.

W życiu codziennem określamy władanie danym językiem jako zdolność wyrażania myśli i uczuć w mowie. Pismo występuje w rozwoju cywilizacyjnym danego narodu daleko później, niż mowa; jest ono zjawiskiem wtórnem, zależnem od rozwoju mowy i będącem jakoby jej skrystalizowaniem. Mówić danym językiem, znaczy dość szybko i pewnie łączyć wyobrażenia językowe z ruchami organów mowy. Aby więc coś powiedzieć, musimy mieć do rozporządzenia cały skomplikowany aparat narządów mowy, sprawnie działający i gotowy do dokładnego i niezmiennego łączenia z wyobrażeniem językowem. Tak ustawione i normalnie działa-

jące narządy mowy są koniecznym warunkiem powstawania pewnych niezmiennych dźwięków, umożliwiających z jednej strony wyrażenie naszych myśli i uczuć, z drugiej zaś przy pomocy narządu słuchu zrozumienie tego, co chcemy wyrazić. W samym procesie mówienia mamy dwa składniki: ruchy narządów mowy i dźwięki, wywoływane przez fale powietrza przy pomocy tych ruchów. Dopiero w dalszym rozwoju kultury danego narodu mowa ma swoje utrwalenie w piśmie, staje się dostępna dla wyobrażeń wzrokowych, przyczem występują i wrażenia ruchowe ręki, skojarzone z procesem pisania. Podstawą jednak języka jest ruch narządów mowy i dźwięki, łączące się z tym ruchem. Słusznem więc jest zwrócić uwagę na te zjawiska zasadnicze, podstawowe, bez których trudno zrozumieć zjawiska wtórne, zależne od nich lub znajdujące w nich swe wyjaśnienie.

Wpływ kształcenia wymowy na kształcenie formalne. Proces mówienia zależny jest w pierwszym rzędzie od opanowania i uzgodnienia ruchów narządów mowy.[3] Zwykły sposób doskonalenia się w wymawianiu polega na postrzeganiu widzialnych ruchów mówiącego i możliwie dokładnem powtarzaniu słyszanych dźwięków. Sposób ten, najprostszy i najwięcej rozpowszechniony, wymaga od słuchającego skupionej uwagi i krytycznej samoobserwacji oraz korygowania wymawianych przez siebie dźwięków. Samoobserwacja zaś, poznawanie własnych błędów i poprawianie ich przyczynia się niezawodnie do kształcenia formalnego. W nauczaniu języ-

[3] Bliższe szczegóły: Tytus Benni. Opis fonetyczny języka polskiego. Encyklopedja Polska. Kraków.

Paul Passy: Les sons du français. Paris. 1907.

ków nowożytnych w szkole sposoby te są często niewystarczające ze względu na dużą liczbę uczniów w klasie i rozmaite ich uzdolnienie. Należy je więc uzupełniać czyto ćwiczeniami z fonetyki doświadczalnej, objaśniając powstawanie poszczególnych dźwięków, czy też przez transkrypcję fonetyczną i t. p., co szczegółowiej rozważymy przy metodach nauczania wymowy. Tu należy jedynie podkreślić, że wymowa jest tak ważnym elementem przy nauczaniu języków wogóle, a języków nowożytnych w szczególności, iż lekceważenie jej lub pozwalanie na wadliwe wymawianie w klasach niższych jest błędem nie do darowania. Błąd ten mści się w następnych latach nauczania, bardzo rzadko daje się później usunąć i utrudnia dalsze postępy ucznia. Dążenie do poprawnej wymowy winno się stawiać jako nieodzowny warunek wszelkich postępów już od samego początku nauczania, nie odkładając tego na później, gdyż poprawienie wadliwej wymowy, nabytej na niższym stopniu, jest prawie zawsze rzeczą zawodną, a przynajmniej wielce uciążliwą.

Wyobrażenia słuchowe i ruchowe i ich wzajemna zależność. Dążenie do poprawnej wymowy na najniższym stopniu nauczania jest tem więcej wskazane, że osiągnięcie dobrych rezultatów w tej dziedzinie jest rzeczą trudną, wymagającą wielu zabiegów i wysiłków. Rozpowszechnione mniemanie, jakoby postrzeganie różnic pomiędzy dźwiękami było rzeczą łatwą, nie wymagającą bliższej i dokładniejszej analizy, okazało się błędne w świetle badań spółczesnej fonetyki doświadczalnej. Nauka ta oddała nieocenione usługi przy nauczaniu języków nowożytnych, wskazując z matematyczną prawie dokładnością różnice w powstawaniu

dźwięków i ich postrzeganiu, a dzięki dokładnej analizie narządów mowy dała trwałe podstawy racjonalnemu dążeniu do oparcia nauczania wymowy na obserwacji procesów artykulacyjnych. Odczuwanie różnic pomiędzy dźwiękami jest już dużym postępem na drodze do dobrej wymowy, proces bowiem dokładnego słyszenia jest zasadniczym i pierwszym warunkiem poprawnego wymawiania. „Wyobrażenia słuchowe i ruchowe narządów mowy idą obok siebie i wzajemnie się kontrolują. Rezultatem tego jest tak ścisła łączność pomiędzy wyobrażeniami słuchowemi a ruchowemi narządów mowy, że jest prawie niemożliwe wyobrazić sobie jakiś dźwięk bez odnośnego ruchu narządów mowy“.[4]

Jakiej wymowy należy uczyć. W ostatnich latach, wśród pewnych kół społecznych, rozpowszechniło się mniemanie, jakoby języki nowożytne miały służyć celom wyłącznie praktycznym, a wskutek tego i nauczanie wymowy, według tej opinji, winno uwzględniać tylko język codzienny ze skróceniami w wymawianiu, a nawet prowincjonalizmami. Wobec takich zdań nasuwa się pytanie, jakiej wymowy należy uczyć w szkole średniej. Nauczanie wymowy można prowadzić rozmaicie w zależności od celów, jakie sobie stawia dana jednostka; w szkole jednak średniej, ogólno-kształcącej, nauczanie to musi być uzgodnione wogóle z celami nauczania innych przedmiotów, szczególnie zaś z zasadami nauczania języka, bez dążenia do jakiejś specjalizacji. Uczeń winien zaznajomić się w szkole z przeciętnym językiem obcym, poznać jego zasadnicze elementy i właściwości, potrącając jedynie o cechy uboczne, dia-

[4] Bruno Eggert. Uebungsgesetze, str. 58.

lektyczne. Nauczanie wymowy, chcąc być w zgodzie z tą zasadą, musi kultywować język poprawny, wolny od prowincjonalizmów i wielkomiejskiego żargonu. Zasadę tę dobitnie wyraził Paul Passy w słowach: „Cudzoziemcom zalecam wybierać w razach wątpliwych formę wymowy najwięcej staranną“. Wymowa poprawna, oparta na naukowych podstawach, winna być przedmiotem szczególnej pieczołowitości w szkole. Wymaganie, z którem często spotykamy się wśród ludzi, nie pracujących na polu pedagogicznem, żąda, aby uczeń szkoły średniej mówił po francusku tak biegle, jak Francuz, po angielsku, jak Anglik i t. d. Cel ten jest zbyt odległy, wprost nieosiągalny w nauczaniu szkolnem. Wśród Francuzów, Anglików, Niemców i t. d. spotykamy przecież różne sposoby mówienia, w zależności od prowincji, rozwoju intelektualnego, klasy społecznej i t. d. Wymaganie więc, aby uczeń mówił obcym językiem jak rodowity Francuz, Anglik i t. d. musi być ściślej określone, ograniczone do języka przeciętnego, wymowy poprawnej, zrozumiałej dla wszystkich, którą najczęściej spotykamy w sferach inteligencji. Wymowa poprawna, staranna, język akademicki, nie wyłączający jednak zupełnie odrębności prowincjonalnych lub skróceń i wyrażeń potocznej mowy, winny być głównemi wytycznemi w nauczaniu szkolnem. Język klas wykształconych, język literacki, czy ogólno-narodowy, jakkolwiek go nazwiemy, dąży dzięki swej kulturze do utrzymania czystości i poprawności dźwięków, wymowa więc, oparta na takim języku, winna być obowiązująca w nauczaniu.

Postrzeganie dźwięków i ich odtwarzanie. Mowa jest na początku jedynym środkiem postępowania przy nauczaniu języka. Mowa wyprzedza zrozumienie, zrozu-

mienie zaś łączyć się może nietylko z mową lecz z pismem, ruchami, mimiką, pantominą mówiącego. Dwa zasadnicze procesy odróżnić możemy w nauczaniu wymowy: postrzeganie dźwięków i ich odtwarzanie. W pierwszym z tych procesów najważniejszą rolę odgrywa narząd słuchu, krócej mówiąc, ucho, w drugim — narządy mowy — przedewszystkiem jama ustna.[5] Aby móc nauczyć się poprawnej wymowy, należy z jednej strony umieć postrzegać dźwięki i różnice, zachodzące pomiędzy niemi, z drugiej zaś panować nad narządami mowy, aby dźwięki te możliwie dokładnie odtwarzać. „Jasnem jest, że narządy mowy i słuchu winny być kształcone: musimy ćwiczyć słuch, aby poznawać każdy dźwięk oraz postrzegać ruchy narządów mowy, które go wywołują".[6] Bardzo często daje się słyszeć zdanie, że dany dźwięk lub zespół dźwięków obcej mowy wymawia się tak samo, jak w języku ojczystym, np. francuskie eau = polskiemu o, francuskie eu = polskiemu e, np. chapeau, seul, deux i t. d. Twierdzenie to jest błędne, ponieważ większość dźwięków danej mowy nie daje się wyrazić w języku obcym, zachowuje pewną swoją odrębność, swoistą barwę, odróżniającą je od innych. Ta barwa dźwięków w połączeniu z akcentem, rytmem i tempem mowy nadaje językom charakter specjalny, pewne zabarwienie słuchowe, przeto dźwięki obcej mowy, mimo pozorne podobieństwo, muszą być traktowane jako dźwięki odmienne. Nietylko jednak oddzielne dźwięki i wyrazy obcej mowy, lecz całe wyrażenia i zdania mają swoisty charakter, a więc akcentowanie ich i tempo mowy mu-

---

[5] Bliższe szczegóły: T. Benni. Opis fonetyczny, str. 230. Encyklopedja Polska.

[6] Sweet Henry. The practical study of languages, str. 6.

szą także być przedmiotem uwagi w nauczaniu szkolnem. Zrozumieć zdanie, to nie znaczy zrozumieć i dodać kolejno wszystkie wyrazy je składające, ponieważ jednostką językową jest nie pojedyńczy wyraz, lecz zdanie i stosunek danego wyrazu w zdaniu do innych stanowi dopiero o jego znaczeniu.[7]

Zrozumienie mowy wymaga od słuchającego pracy twórczej, chodzi tu bowiem o odtworzenie na podstawie znanych mu zwrotów i skojarzeń istotnej wartości słyszanego wyrażenia. W stosunku do słuchającego wyraz nie ma więc znaczenia absolutnego, niezmiennego, które zawsze wywołuje toż samo wyobrażenie językowe; jest on ściśle związany ze stanem wewnętrznym słuchacza, z wyobrażeniami leżącemi w danej chwili najbliżej w polu jego świadomości. Z całego szeregu skojarzeń, mogących być wywoływanemi przez dany wyraz, zwycięża to, które najczęściej było przezeń wywoływane, lub inne, zaznaczające się intensywniej w psychice słuchacza i t. d.[8] Rozumienie mowy obcej jest procesem wielce złożonym, wymagającym od słuchającego, przynajmniej w początkach, dużej uwagi i zdolności asymilowania nowych dźwięków.

Dźwięki mowy ojczystej i stosunek ich do dźwięków mowy obcej. Wyraz, również jak i zespół wyrazów, czy też całe zdanie, składają się z szeregu dźwięków, właściwych danej mowie i łączących się w sposób swoisty. Słysząc te dźwięki, wpadające w nasze ucho, nie jesteśmy względem nich obojętni, staramy się bowiem

---

[7] Meumann E. Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde, str. 6.

[8] Bliższe szczegóły: Ginneken J. Principes de linguistique psychologique, str. 43.

z jednej strony upodobnić je do dźwięków mowy ojczystej, z drugiej zaś postrzegamy pewne różnice pomiędzy niemi a temi, które już znamy. Pierwszy moment jest bardzo niebezpieczny przy nauczaniu języków nowożytnych, dążenie bowiem do upodabniania dźwięków obcej mowy prowadzi do niedokładnego słyszenia i postrzegania różnic. Ponieważ zaś dźwięki mają za podstawę ruchy narządów mowy, skłonni jesteśmy mniemać, że dźwięki obce możemy odtwarzać przy znanych nam już ruchach, zmechanizowanych w mowie ojczystej. Mniemanie to znajduje swój wyraz w formie indywidualnej transkrypcji fonetycznej, usiłującej zapomocą liter języka ojczystego przypomnieć dźwięki obce. Te niedokładności prowadzą do „przesłyszenia się“ lub „niedosłyszenia“, wady powszechnej i bardzo niebezpiecznej przy początkowej nauce języka obcego. Ustaliwszy, że dźwięki mają za podstawę naturalną ruchy narządów mowy, że utożsamianie odmiennych ruchów z temi, które już zmechanizowaliśmy, prowadzi do niepostrzegania różnic, zastanowimy się, w jaki sposób w nauczaniu szkolnem ruchy narządów mowy i powstające przy nich dźwięki tak skoordynować, aby nie hamowały późniejszej naszej pracy.

Materjał uczniowski i metody postępowania przy nauczaniu wymowy. Przypuściwszy, że wszyscy uczniowie pracują równie intensywnie, znajdziemy jednak w zespole klasy pewne czynniki, mające wpływ dodatni lub ujemny na postępy w nauczaniu języka nowożytnego. Przytoczymy i rozpatrzymy bliżej niektóre z tych czynników, jak: wrażliwość dziecka na dźwięki wogóle; wrodzone zdolności i wpływ środowiska, z którego uczeń

pochodzi; poprawność wymowy ucznia w języku ojczystym; stosunek dźwięków języka ojczystego do obcego; osoba nauczyciela i jego wykształcenie teoretyczne i praktyczne.

Wrażliwość dziecka. Ważną i dodatnią stroną psychiki ucznia jest duża wrażliwość jego na dźwięki obcej mowy i skłonność do naśladowania. To, co starszemu przychodzi z trudem lub jest zupełnie niemożliwe, dla dzieci jest bardzo łatwe, jak np. naśladowanie nietylko z upodobaniem, ale często bardzo udatnie głosów zwierząt. Aczkolwiek skłonność ta niezawsze i nie u wszystkich dzieci uwieńczona jest dobrym rezultatem, naśladowanie, bodaj nieudolne, jest prawie powszechnem u dzieci. Pouczając dziecko, w jaki sposób powstają dźwięki, możemy znacznie rozszerzyć i pogłębić zakres jego wiadomości z dziedziny fonetyki i przygotować słuch i narządy mowy do opanowania obcych mu dźwięków. Dużą pomocą w tem jest pamięć ucznia, która, aczkolwiek różni się cokolwiek u chłopców i dziewcząt w okresie od 10—14 lat,[9] jest wogóle u dzieci świeża i zdolna do subtelnego odczuwania różnic dźwięków.

Wrodzone zdolności ucznia i wpływ środowiska, z którego uczeń pochodzi. Uzdolnienie poszczególnych uczniów do postrzegania różnic dźwięków jest bardzo rozmaite. Już bardzo powierzchowna obserwacja wykazuje, że niektórzy uczniowie muszą bardzo wytężać siły, aby dorównać innym, podczas gdy ich kolegom, więcej uzdolnionym w tym kierunku, przychodzi to z zupełną łatwością. Pośród czynników, ułatwiających nauczenie

---

9 Meumann E. Vorlesungen, tom I, str. 177.

się poprawnej wymowy języka obcego, wymienić należy, poza wrodzonemi zdolnościami, środowisko, z którego uczeń pochodzi i w którem żyje.

E. Meumann twierdzi,[10] że dzieci ze środowiska inteligentnego obdarzone są lepszą pamięcią, niż ich koledzy ze sfer innych. Podobne twierdzenie znajdujemy w sprawozdaniach z badań nad dziećmi, dokonanych w Paryżu przez „Société de psychologie de l'enfant“. Przy nauczaniu wymowy daje się zauważyć również podobne zjawisko: dzieciom ze sfery inteligencji, gdzie mówią poprawnie, łatwiej przychodzi nauka wymowy obcych dźwięków, niż tym, które słyszą w domu wymowę niestaranną, a wskutek tego przywykli do niedbałego odtwarzania usłyszanych dźwięków. I w tym wypadku jednak wrodzone zdolności mogą powetować wady, nabyte przez niestaranną wymowę.

Wpływ dźwięków mowy ojczystej na wymowę w języku obcym. Dobra wymowa w języku ojczystym ma wpływ dodatni przy uczeniu się języka obcego. Uczeń, poznawszy dobrze mechanizm mowy ojczystej, wymawiając poprawnie szereg dźwięków, z których niektóre spotykać będzie i w mowie obcej, rozumie dźwięki obce i oswaja się łatwiej z niemi. Ważną rolę przy nauczaniu wymowy odgrywa również stosunek, zachodzący pomiędzy dźwiękami mowy ojczystej, a dźwiękami mowy obcej, który wyrażać się może większą lub mniejszą liczbą nowych dźwięków. Języki, bogate pod względem fonetycznym, ułatwiają uczniowi opanowanie dźwięków obcych, biedniejsze, pozbawione wielu odpowiednich dźwięków, nastręczają więcej trudności do pokonania.

---

[10] Meumann E. Vorlesungen, tom I, str. 184.

Wymawianie poszczególnych dźwięków nie świadczy jeszcze o możności mówienia obcym językiem, ponieważ zespoły dźwięków różnią się w zależności od języka i zachowują pewien, im tylko właściwy, swoisty charakter, który nadaje językowi jego odrębną barwę. Zespoły te więc również muszą być przedmiotem zabiegów przy nauczaniu języka obcego.

Wiadomości i ćwiczenia z fonetyki doświadczalnej. Ponieważ różnice pomiędzy dźwiękami mowy ojczystej i obcej mogą być dość wielkie, niektórych zaś dźwięków obcych język ojczysty wcale nie posiada, jest rzeczą konieczną zwrócić uwagę na elementy fonetyczne, nieznane uczniom, i pojedyńczo je przestudjować. Objaśnienia krótkie, dotyczące powstawania dźwięków w zależności od drgań strun głosowych, układu ust, położenia języka i warg są niezbędne, aby uczeń dokładnie zrozumiał istotę i pochodzenie dźwięku. Należałoby jednak przy tych objaśnieniach usunąć wszelką zbyteczną klasyfikację, a główną uwagę zwrócić na stronę praktyczną, doświadczalną, nauczyć ucznia wymawiać dźwięki na szeregu przykładów, odpowiednio dobranych. Chociaż możemy zwrócić mniej baczną uwagę na te dźwięki, które zostały już opanowane w mowie ojczystej, to jednak zupełne pominięcie ich byłoby niebezpieczne, ponieważ bardzo często uczniowie wymawiają je niedość poprawnie. Poprawne wymawianie dźwięków b, p, w, f, ż, sz i t. d. należałoby bardzo skrupulatnie sprawdzić, zanim przejdziemy do innych dźwięków, nie mających odpowiedników w mowie ojczystej ucznia. Te ostatnie winny być wyłączone w oddzielne grupy, powstawanie ich oraz ruchy narządów mowy specjalnie objaśnione, wreszcie winny być one przestudjowane na

szeregu przykładów. Obawa straty czasu na te zabiegi jest niesłuszna, ponieważ strata ta w dalszem nauczaniu zostanie sowicie wynagrodzona. Nauczenia uczniów naszych poprawnej wymowy takich dźwięków, jak np. francuskiego u, è, é, eu i t. d., nie można nazwać stratą czasu, gdyż bez tego dalsza praca jest nietylko utrudniona, lecz wprost niemożliwa, na poprawę zaś w późniejszem nauczaniu liczyć już nie możemy. Nauczyciel winien wyodrębnić elementy fonetyczne obcego języka, przedstawiające specjalne trudności dla naszych uczniów, przestudjować je najpierw oddzielnie, potem w połączeniu z innemi dźwiękami i doprowadzić uczniów do poprawnej wymowy wyrazów, zawierających dane dźwięki; następnie dopiero może przejść do poprawnej wymowy całych zespołów i zdań.

Wykształcenie nauczyciela pod względem wymowy. Aby wypełnić wyżej wyłuszczone zadania, nauczyciel języka obcego musi posiadać odpowiednie wykształcenie. Rozpowszechnione było doniedawna mniemanie, że nauczyciel, mówiący poprawnie obcym językiem, daje już pewność, że i wymowa uczniów będzie poprawna. Przy bliższem rozważaniu mniemanie to okazuje się błędnem: nie wystarcza bowiem, jak już wyżej zaznaczono, słuchać jedynie dobrej wymowy, aby poprawnie mówić, jak nie wystarcza słuchać tylko gry doskonałych wituozów, aby grać równie dobrze, jak oni, na danym instrumencie. Przysłuchiwać się tylko dobrej wymowie jest środkiem niewystarczającym, należy umieć słyszeć, to jest umieć postrzegać różnice, zachodzące w wymowie swojej i nauczyciela, i umieć poprawnie odtwarzać słyszane dźwięki. Nauczyciel więc powinien nietylko sam dobrze wymawiać, ale nauczyć

uczniów rozumieć warunki dobrej wymowy i poprawiać własną. Do tego zaś potrzebne mu jest nietylko praktyczne władanie językiem, ale i gruntowne teoretyczne przygotowanie z zakresu fonetyki doświadczalnej. Nauczyciel, odpowiadający wyżej wymienionym warunkom, nie może jednak powiedzieć, że wykształcenie jego jest zupełne i nie potrzebuje być w dalszym ciągu kultywowane. Najlepsza nawet wymowa w środowisku uczniów, mówiących źle, psuje się i wymaga ciągłej pieczy o poprawność. Konserwowanie dobrej wymowy jest rzeczą bardzo ważną, nie można bowiem nawet przypuścić, aby przebywanie przez czas dłuższy w środowisku obcem dla danego języka nie wpłynęło ujemnie na czystość i poprawność wymowy; nauczyciel winien przeto corocznie, a już przynajmniej raz na parę lat bodaj kilka tygodni przepędzić śród obcych, mówiących danym językiem. Pobyt taki umożliwi nauczycielowi, obok poprawienia wymowy, uzupełnienie swego teoretycznego wykształcenia nowemi zdobyczami wiedzy i zapoznanie się z nowszemi metodami nauczania oraz ruchem wydawniczym, zwłaszcza w dziedzinie podręczników.

Transkrypcja fonetyczna. Stałe obcowanie z ludźmi, nie mówiącymi obcym językiem lub mówiącymi niezupełnie poprawnie, obniża wymagania, stawiane przez nauczyciela samemu sobie i uczniom, wprowadza daleko idącą pobłażliwość w tolerowaniu złej wymowy, co może dać wkońcu bardzo ujemne rezultaty. Aby temu choć w części zapobiec i wyznaczyć pewne stałe normy wymowy, niektórzy z pedagogów zalecają używanie transkrypcji fonetycznej, polegającej, jak wiadomo, na wyobrażaniu dźwięków zapomocą specjalnych znaków, t. j.

że każdy z dźwięków ma swój oddzielny znak. Metoda ta, mająca na celu utrwalenie w pamięci ucznia dźwięków, które opanował w szkole, przedstawia poważne trudności w nauczaniu zbiorowem w szkole średniej. Naukowa transkrypcja fonetyczna, ustalona przez Association Phonétique Internationale, jest dość skomplikowana i nauczenie się jej wymaga dużo czasu, wątpliwem więc jest, czy w nauczaniu szkolnem należy ją stosować. Zaletą transkrypcji jest oderwanie ucznia od dotychczasowej formy wyobrażania dźwięków przez przeniesienie go w sferę obcych mu znaków, co bezwzględnie sprzyja opanowaniu nowego materjału fonetycznego; obok tego bogactwo znaków pozwala objąć prawie całą skalę dźwięków danego języka, utrwalić je i ustalić ścisły stosunek pomiędzy znakiem fonetycznym i dźwiękiem. Czas jednak, który trzebaby poświęcić nauczeniu się transkrypcji fonetycznej, odstrasza wielu nauczycieli od stosowania tej metody; z drugiej zaś strony, ze względu na stopień inteligencji uczniów w klasach niższych, wymagałoby to wiele trudu. Chcąc ułatwić sobie zadanie, niektórzy pedagodzy zalecają używanie alfabetu języka ojczystego lub nawet pozwalają uczniom dowolnie oznaczać sobie poszczególne dźwięki i wyrazy. Aczkolwiek metoda ta jest daleko łatwiejsza od poprzedniej, ponieważ nie wymaga uczenia się nowych znaków, pozbawiona jest jednak jej zalet, nie odrywa bowiem ucznia od sfery znanych mu grafem i nie daje możności dość ścisłego wyobrażania sobie obcych dźwięków. Uczeń przywykł już łączyć ze znanemi sobie literami pewne określone dźwięki, używanie więc tych samych liter jako znaków dźwięków obcych musi odbić się ujemnie na poprawności wymowy, która zawsze

w tym wypadku będzie wzorowała się na dźwiękach mowy ojczystej, choćby dźwięki te były zupełnie różne. Poza tem, stosowanie przez dłuższy czas tej metody może nauczyć złej ortografji, przyzwyczajając ucznia do transkrypcji dowolnej, której ślady będą mu utrudniały później nauczenie się pisowni poprawnej. Pozostaje jeszcze metoda utrwalania dźwięków w pamięci ucznia zapomocą pisania wyrazu według reguł ortograficznych, przyjętych w danym języku. Metoda ta, oparta na różnych układach liter dla wyrażenia tegoż samego dźwięku, jest przynajmniej na początku nauczania zupełnie nieodpowiednia, gdyż, zwracając uwagę ucznia na różne formy wyobrażania tegoż samego dźwięku, ma raczej na celu ortografję, a nie fonetykę. Rozpraszając uwagę ucznia wyobrażeniami wzrokowemi jako dowolnym, aczkolwiek przyjętym i uświęconym tradycją sposobem wyobrażania dźwięków, metoda ta spycha na plan drugi wymowę; przeto w pierwszych tygodniach nauczania należałoby jej zaniechać.

Najracjonalniejszem jest unikanie wszelkiego pisma, przynajmniej w pierwszych kilku tygodniach, póki opanowanie obcych dźwięków nie stanie się dość trwałem i odpornem, póki ucho uczniów nie „umuzykalni się“, w znaczeniu postrzegania różnic dźwiękowych, a narządy mowy nie zmechanizują się w ich odtwarzaniu. Naukowa transkrypcja fonetyczna, uwzględniająca cały szereg znaków nowych, wymaga zbyt wiele czasu; oznaczanie dźwięków przez dowolne znaki lub zapomocą poprawnej pisowni jest bardzo dalekie od ścisłości fonetycznej i dlatego w pierwszych tygodniach nauczania nie powinno być stosowane.

Używanie gramofonu. Pewnym sprawdzianem wymowy w zbiorowem nauczaniu może być gramofon, stosowany z powodzeniem w niektórych szkołach. Może on zastąpić w pewnych wypadkach fonograf, używany bardzo często przy fonetyce doświadczalnej, o ile tylko sam instrument i płyty będą należycie i dokładnie odtwarzały dźwięki bez hałaśliwego i przykrego dla ucha szmeru. Oddzielne utwory lub wyjątki, uprzednio opracowane w klasie i usłyszane w wykonaniu doskonałych artystów lub profesorów wymowy, oddać mogą przy nauczaniu języków nowożytnych wielkie usługi zwłaszcza w tych wypadkach, gdzie chodzi nie o pojedyńcze dźwięki, lecz o całość utworu, np. przy odtwarzaniu deklamacyj, piosenek i t. d. Przedewszystkiem są one wzorem wymowy doskonałej, następnie zaś przyzwyczajają uczniów do rozumienia wymowy innych osób, nietylko nauczyciela, z którym stale obcują. Stosowanie gramofonu ma dużo przeciwników, nie ze względów zasadniczych jednak, ale raczej z powodu nieudolnego odtwarzania głosu w lichym instrumencie i na nieodpowiednich płytach. W ostatnich latach zwrócono baczniejszą uwagę na użycie gramofonu przy nauczaniu języków nowożytnych, zaczęto przystosowywać go do tych potrzeb i spodziewać się należy, że instrument ten stanie się zczasem dużą pomocą przy nauczaniu języka obcego w szkole. Aby jednak pomoc gramofonu przy nauczaniu języków nowożytnych okazała się skuteczną, należałoby mieć szereg płyt z zakresu materjału językowego dla danej klasy i przynajmniej co kilka lekcyj przerabiany materjał odtwarzać uczniom zapomocą gramofonu. W nauczaniu szkolnem gramofon nietyle winien zastępować nauczyciela, ile raczej zaznajamiać

uczniów z inną wymową. Dla nauczyciela nawet odtwarzanie lekcji na płytach gramofonowych przynosi pewne korzyści przez upewnianie się, że atmosfera języka obcego jest zgodna z jego traktowaniem i że uczniowie nie znajdują trudności, słysząc daną lekcję, reprodukowaną przez inną osobę.

5. Zasób wyrazów i wzbogacanie słownika ucznia.

Ograniczenie zakresu. Uczeń, przystępując do nauki języka obcego, posiada już dość bogaty zasób wyrazów w języku ojczystym, pozwalający mu nietylko nazywać rzeczy i czynności, lecz nawet posługiwać się dla wyrażenia ich pewnemi zróżniczkowanemi, subtelnemi odcieniami. Wyobrażenia językowe ucznia są już tak ściśle skojarzone z wyobrażeniami pozajęzykowemi, że możemy do niego zastosować to popularne wyrażenie, iż „myśli wyrazami". Każde wyobrażenie pozajęzykowe, zjawiające się w psychice dziecka, szuka sobie odpowiednika w postaci wyobrażenia językowego i dzięki częstemu powtarzaniu łączy się z niem tak ściśle, że wreszcie bez żadnego trudu jedno wywołuje drugie. Droga skojarzeń pomiędzy temi dwoma czynnikami jest nieco odmienna w stosunku do języka obcego. Szeregi skojarzeń, które się wytworzyły w języku ojczystym pomiędzy wyobrażeniem językowem i wyobrażeniem pozajęzykowem, pozostają w psychice dziecka, są w dalszym ciągu odnawiane, a nowe wyobrażenia językowe obcej mowy nie dodają nowej treści wyobrażeniom pozajęzykowym, raczej przyoblekają je tylko w inną formę. Ponieważ jednak uczeń w dalszym ciągu rozszerza

w szkole zakres swych wyobrażeń pozajęzykowych przy nauce różnych przedmiotów i łączy z niemi w mowie ojczystej odpowiednie wyobrażenia językowe, jasną jest rzeczą, że język obcy nie może nadążyć za tym procesem i musi ograniczyć zasób swych wyobrażeń.

Konieczność tego ograniczenia zmusza nas do wybrania tych wyobrażeń językowych, które uczeń winien opanować, aby władać językiem obcym. Nasuwają się tutaj dwie zasady: ograniczenie zasobu wyrazów do pewnego działu wyobrażeń językowych, np. rozmówek z życia codziennego, albo czerpanie wyrazów z różnych działów, choćby w mniejszym zakresie. Ponieważ nauczanie języka obcego w szkole winno mieć na celu ogólne zaznajomienie ucznia z językiem, a więc z rozmaitemi jego działami, może tu być stosowana jedynie druga zasada. Zasób wyrazów ucznia winien być możliwie wszechstronny, bez ubiegania się o subtelne i rzadko używane wyrażenia z dziedzin specjalnych, a mieć za podstawę głównie język przeciętny, czy go zechcemy nazwać językiem codziennym, współczesnym, literackim, czy jakkolwiek inaczej. Zasób wyrazów, jakim rozporządza uczeń, winien dać mu przy końcu nauki w szkole średniej możność rozmówienia się w języku obcym o tych rzeczach i zjawiskach, które były przedmiotem nauki w szkole, możność czytania ze zrozumieniem tekstu nieznanego i swobodnego opowiadania jego treści, czytania bez słownika, dzieł, nie zawierających specjalnych wyrażeń, i wreszcie rozumienia przy pomocy słownika utworów, pisanych językiem współczesnym.

Wzbogacanie słownika ucznia. Praca nad wzbogacaniem słownika ucznia zaczyna się od pierwszego roku nauczania i trwać winna aż do opuszczenia przez niego

szkoły. Na różnych stopniach nauczania stosujemy jednak różne metody, aby ten cel osiągnąć. Zainteresowanie ucznia w różnych okresach wieku szkolnego, zmienność jego uzdolnień w kierunku przyswajania sobie nowego materjału muszą być temi wytycznemi, które kierują naszą pracą.

Na pierwszym stopniu nauczania umysł ucznia mało jest zdolny do abstrakcji, przeto słusznem jest omawiać rzeczy i zjawiska, znajdujące się w promieniu bezpośredniej jego obserwacji i z któremi spotyka się w życiu. Dobra pamięć ucznia w tym okresie jest bardzo ważną pomocą w nauczaniu, z czego winniśmy skorzystać, aby założyć gruntowne podstawy zasobu wyrazów i zwrotów w języku obcym. Wyrazy te i zwroty, bardzo często łączone z wykonywanemi czynnościami i ruchami, zaczerpnięte z życia ucznia, z jego otoczenia, ściśle związane z obserwacją bezpośrednią, najlepiej nadają się jako materjał do przerabiania na pierwszym stopniu nauczania. Wyobrażenia językowe na tym stopniu winny opierać się głównie na wyobrażeniach wymawianiowo-słuchowych; z tego wynika, że narządy mowy i słuchu odgrywają tu pierwszorzędną rolę. Zarzut, często wysuwany, że przy takiem postępowaniu część wyrazów i zwrotów zostanie zapomnianą, jest o tyle niesłuszny, że wogóle w każdem nauczaniu musimy liczyć się z tem zjawiskiem i z zasobu wyrazów i zwrotów nabytych skreślać przynajmniej trzecią część jako ulegającą zapomnieniu. Zresztą wyobrażenia wzrokowe, nawet na tym stopniu, muszą być brane poważnie w rachubę, nie powinny jednak w żadnym razie być punktem wyjścia przy nauczaniu języka obcego.

Na średnim stopniu nauczania, kiedy umysł ucznia

mniej jest podatny do intensywnej pamięciowej pracy, sposób podawania nowego materjału winien łączyć wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe z wyobrażeniami wzrokowemi. Materjał językowy, którego poszczególne części prawie nieświadomie przyswajane były na niższym stopniu nauczania, otrzymuje teraz pewne oświetlenie, oparte na refleksji, na indukcyjnem wnioskowaniu, tak, aby uczeń samodzielnie mógł tworzyć pewne nowe wyobrażenia językowe. Analiza form językowych, znaczenie ich i zastosowanie w praktyce, łączenie ich w pewne grupy na zasadzie podobieństwa, stosunek refleksyjny ucznia do sposobu wyrażania myśli w obcym języku, wyrazy i zwroty, mające pokrewne i odmienne znaczenie, łączenie ich w zespoły semazjologiczne, wszystko to staje się przedmiotem studjów na tym stopniu nauczania.

Na wyższym stopniu nauczania, kiedy uczeń posiada już dość znaczny zasób wyrazów, pozwalający mu na orjentowanie się samodzielne w nowym tekście, lektura staje się źródłem, które zasila i wzbogaca jego słownik. Odpowiednio dobrane wyjątki z dzieł, czyto z literatury, czy z historji cywilizacji lub przyrody, zainteresują ucznia na tym stopniu nauczania, wzbudzą w nim zamiłowanie do czytania i staną się ważnym czynnikiem rozszerzania zakresu wyobrażeń językowych. Dopiero na tym stopniu nauczania, dzięki nagromadzonemu materjałowi leksykalnemu, możemy uciekać się do systematycznego opracowywania najważniejszych zagadnień z etymologji i semazjologji. Pochodzenie wyrazów, ich pokrewieństwo, zmiana znaczenia w zależności od przybranek lub sufiksów, na co przygodnie zwracano uwagę w niższych klasach, może otrzymać teraz oświetlenie

szersze, gruntowniejsze, ale zawsze oparte na obserwacji i samodzielnem indukcyjnem wnioskowaniu na podstawie znanego materjału. Wyjaśnienia nauczyciela, poparte bogatszym materjałem językowym, a może nawet odpowiedniemi przykładami, staną się nietylko ilustracją pewnej reguły, opartej na analogji, ale i podstawą do poznania praw, rządzących danym językiem.

Pewne wiadomości z gramatyki historycznej, dostępne dla uczniów klas wyższych, a zawsze oparte na zjawiskach językowych już znanych uczniowi, mogą rozświetlić wiele nasuwających mu się zagadnień; nie należy ich jednak zbytnio podkreślać, ani zbyt długo traktować, pamiętając, że porównanie i geneza zjawisk językowych służy tylko jako środek do złączenia w całość już nabytych wiadomości. Wogóle zaznaczyć należy, że, biorąc na stopniu niższym za podstawę wzbogacania słownika uczniów wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe, na stopniu średnim, obok dalszej pracy w tym kierunku, szerszy zakres materjału, opartego na refleksyjnym stosunku ucznia do języka, na stopniu wyższym wreszcie lekturę — nauczyciel nie powinien trzymać się niewolniczo zakreślonych ram, lecz, czyto pochodzeniem wyrazu, czy wyjaśnieniem historycznej jego przeszłości, czy jakąś anegdotyczną bodaj wzmianką starać się utrwalić dany wyraz w umyśle ucznia i nawiązać skojarzenia z innemi wyrazami. Im więcej bowiem skojarzeń dany wyraz posiada w umyśle ucznia, tem większą możemy mieć pewność, że nie zostanie zapomniany. Zapisywanie w celu dokładniejszego pamiętania nowych wyrazów i powtarzanie ich dobrze jest łączyć w formę zdań lub krótkich wyrażeń; w ten sposób bowiem wyraz nabiera znaczenia mniej abstrakcyjnego,

staje się gotowym do użycia. Pożądane jest, aby co pewien czas robić przegląd materjału już przyswojonego i grupować go w pewne kategorje zjawisk językowych, określających dane pojęcie; pożyteczne jest również grupowanie wyrazów pokrewnych na podstawie morfologicznej. Pierwszy sposób, polegający jużto na łączeniu wyobrażeń językowych z czynnościami, po sobie następującemi, aby wyrazić całe opowiadanie, którego początek i zakończenie zostały wskazane, już też na szeregowaniu wyobrażeń pokrewnych pod względem semazjologicznym, lub mających wręcz przeciwne znaczenie, pozwala zrobić przegląd materjału i jednocześnie utrwala go w pamięci ucznia.

Czynny i bierny zasób wyrazów. Zasób wyrazów i zwrotów językowych może różnić się co do swego charakteru, w zależności od tego, jakie cele sobie stawiamy i jakiemi metodami dążymy do opanowania języka. Jeżeli możemy jedynie zrozumieć tekst, który czytamy, lub zrozumieć to, co do nas mówią, nie mogąc sami ani mówić, ani napisać tego, co myślimy, nazywamy to biernym zasobem wyrazów; przeciwnie, jeżeli sami możemy wyrażać swe myśli czyto w mowie, czy w piśmie, jeżeli bierzemy czynny udział w tym procesie, nazywamy to czynnym zasobem wyrazów. Ponieważ przy zasobie czynnym zawsze zdarza się zapomnienie jakiegoś wyrazu, możemy twierdzić, że bierny zasób wyrazów jest większy, niż czynny. Jako jeden z celów nauczania języka obcego w szkole przyjęliśmy, że, obok biernego, koniecznem jest opanowanie czynne języka; stąd wynika więc, że tak pierwszy, jak drugi zasób wyrazów winien być celem naszych zabiegów. Wyłączenie jednego z tych celów byłoby niepożądane, jedy-

nie bierny zasób bowiem pozwalałby na rozumienie tekstu a usuwał możność porozumiewania się, ścisłe zaś przestrzeganie zasobu czynnego wyrazów ograniczałoby zakres poznania języka; z konieczności musianoby przerabiać ustawicznie to, co zostało przyswojone, aby zczasem część tego zasobu nie stała się bierną. To też musimy się zgodzić, że część materjału językowego stanie się dla ucznia bierną, usunie się niejako w jego podświadomość,[11] a pozostała część ograniczy się, dzięki powtarzaniu, do zakresu mniej szerokiego. Do zasobu czynnego wyrazów usilnie winniśmy dążyć na niższym stopniu nauczania, ponieważ zasób ten jest już z charakteru swego ograniczony i ściśle związany z życiem ucznia i jego otoczeniem. Na średnim, a zwłaszcza na wyższym stopniu nauczania, gdzie zakres materjału znacznie się rozszerza, gdzie przybywają szeregi nowych wyobrażeń językowych, luźno związanych z życiem ucznia, gdzie przeważa lektura i materjał czyto artystyczno-literacki, czy historyczno-społeczny, zasób bierny wzrasta szybciej od zasobu czynnego, część wyrazów wpada w podświadomość, z której dopiero bodziec zewnętrzny je wydobywa. Taki stosunek nie jest czemś niepożądanem, ponieważ zasób bierny może przekształcić się w czynny, o ile dany wyraz, dzięki intensywności wyobrażeń i odpowiednich skojarzeń, zajmie stałe miejsce w naszej świadomości. Dążenie, aby uczeń posiadał tylko zasób czynny wyrazów, aby tylko „mówił“ samym językiem, jak się to określa popularnie, jest ograniczeniem zakresu poznania, zmusza nauczyciela

[11] Mahrburg A. Psychologja spółczesna i stanowisko jej w systemie wiedzy, str. 31.

języka obcego do deptania w miejscu i zgóry skazuje ucznia na to, że samodzielnie nie potrafi potem wzbogacić swych wiadomości. Dążenie, aby uczeń posiadł tylko bierny zasób wyrazów, jak to się dzieje przy nauczaniu języków starożytnych, jest również niewskazane, jako sprzeczne ze zdobyczami współczesnej psychologji wogóle, a psychologji mowy w szczególności, sprzeczne nawet z charakterem tego przedmiotu, którego nauczamy; języki nowożytne bowiem są językami żywemi, któremi mówią całe narody. Zarówno czynny jak i bierny stosunek do języka musi być uwzględniony w nauczaniu języków obcych w szkole średniej, przewaga zaś jednego nad drugim zależy od stopnia nauczania i uzdolnienia uczniów w rozmaitym wieku.

6. Tablice i obrazy ścienne.

Nauczanie języka obcego metodą bezpośrednią ma za podstawę przedewszystkiem kształcenie ucha i narządów mowy, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania, istotą zaś tej metody jest łączenie wyobrażenia językowego z wyobrażeniem pozajęzykowem bezpośrednio, z pominięciem wszelkich ogniw a więc i języka ojczystego ucznia. Metoda bezpośrednia może być z pożytkiem stosowana w początkowem nauczaniu jedynie wtedy, gdy przedmiot jest nam bezpośrednio dostępny, gdy wyobrażenie przedmiotu i wyraz tak ściśle się wiążą, że zależność pomiędzy niemi jest dla nas zupełnie jasna i niewątpliwa. Następuje wtedy skojarzenie pomiędzy wyobrażeniem językowem i wyobrażeniem pozajęzykowem, pierwsze wywołuje drugie i odwrotnie. Wyraz obcy bezpośrednio łączy się z wyobrażeniem

pozajęzykowem, pomijając drogę okólną, pośrednictwo języka ojczystego. Ponieważ jednak, po wyczerpaniu tematów, związanych z przedmiotami, bezpośrednio nas otaczającemi, całe szeregi innych przedmiotów są niedostępne dla naszej bezpośredniej obserwacji, musimy uciekać się do wyobrażenia ich w postaci obrazków. Ważna zaleta operowania przedmiotami polega na tem, że możemy dowolnie zmieniać ich stosunek do nas, czego nie możemy zrobić z obrazkiem. Obrazek bowiem jest wyobrażeniem danego przedmiotu lub czynności w pewnym momencie; nic zmienić w nim nie możemy, ani nawet orzec, co stało się przedtem, lub co stanie się potem. Rozszerzając więc pole naszej obserwacji, jednocześnie zwężamy możność wszechstronnego badania namalowanych przedmiotów, nie możemy zmieniać ich położenia, wzajemnego stosunku i t. d.

Znaczenie tablic przy nauczaniu języka obcego. Chociaż obrazy i tablice ścienne przedstawiają tylko pewien moment z życia ludzi lub przyrody, mogą one jednak oddać bardzo wielkie usługi przy nauce języków obcych. Pomagają one przedewszystkiem w tem, że stawiają przed oczy pewien przedmiot czy zjawisko, skutkiem czego można bezpośrednio i pewnie łączyć wyraz z wyobrażeniem rzeczy. Ta ważna zaleta ułatwia i skraca drogę przy przyswajaniu sobie wyobrażeń językowych, czyni bowiem zbędnem opisy przedmiotów w języku obcym (których zrozumienie przez uczniów jest wielce problematyczne), lub tłumaczenie na język ojczysty. Początkowo przy pokazaniu obrazka mimowoli nasuwać się może uczniom wyraz w języku ojczystym i fakt ten niektórzy chcą tłumaczyć na niekorzyść metody operowania obrazkami. Twierdzenie to jest

jednak nieuzasadnione, nie chodzi tu bowiem o to, aby czasami przelotnie nie zjawiła się w umyśle ucznia nazwa rzeczy w języku ojczystym, ale raczej o to, aby umysł ucznia przyzwyczajał się do pomijania ogniwa pośredniego, jakim jest język ojczysty, do unikania kojarzeń dwóch wyobrażeń językowych i aby nabrał wprawy w łączeniu bezpośredniem wyrazu z wyobrażeniem rzeczy. Łączenie wyobrażenia językowego z wyobrażeniem pozajęzykowem przy pomocy obrazka, opis tego przedmiotu lub czynności w języku obcym zmusza ucznia do stałego używania nietylko pojedyńczych wyrazów, ale i całych zwrotów tego języka, co wzbogaca zasób wyrazów ucznia, daje mu możność wczuwania się w ducha obcej mowy, „myślenia“ w obcym języku; obcowanie zaś ze zwrotami językowemi przyczyni się niezawodnie do swobodnego używania konstrukcyj gramatycznych i idjotyzmów językowych.

Charakter obrazków. Ilustracje w książkach. Tablice ścienne, używane przy nauczaniu języków obcych, winny odpowiadać pewnym warunkom, aby zadość czyniły wymaganiom nauczania. Powszechną prawie wadą tablic ściennych jest zbytnie przeładowanie materjału na niewielkiej stosunkowo przestrzeni. Chociaż takie nagromadzenie daje duże pole do ćwiczeń, rozprasza jednak przedewszystkiem uwagę ucznia na szczegóły, niezwiązane z bieżącą akcją, a następnie, czego również nie można lekceważyć, jest niezgodne z rzeczywistością.

W wypadkach, kiedy musimy posługiwać się takiemi obrazkami, byłoby korzystniej zasłaniać pozostałe części obrazka, nie mające związku z lekcją, stopniowo odsłaniając te części, które mamy zamiar omawiać w klasie. Takie postępowanie jest konieczne z punktu widze-

nia pedagogiki, zmusza bowiem ucznia do skupienia czynnej uwagi na pewnym przedmiocie i do dokładnej obserwacji jego cech charakterystycznych. Postępowanie takie wcale nie wyklucza możności ogólnikowego omówienia całości i głównych części obrazka przy rozpoczynaniu jakiegoś tematu; zebranie, ogarniające w pewną całość materjał przerobiony, winno zamykać pracę.

Inną wadą używanych powszechnie obrazków i tablic ściennych jest niedostosowanie materjału do charakteru tego kraju, o którym mówimy. Ponieważ przy nauczaniu języka obcego stawiamy sobie za cel również zaznajomienie z kulturą obcego narodu, obrazy i tablice ścienne winny być w zgodzie z tą zasadą i przedstawiać charakterystyczne momenty z życia danego narodu. Też same obrazki do nauki języka niemieckiego, angielskiego i francuskiego nie odpowiadają temu założeniu i winny być zastąpione przy nauczaniu każdego z tych języków innemi, ilustrującemi specyficzne cechy danego narodu i kraju, jako to: krajobraz, zajęcie mieszkańców, ich stroje i t. d. Jedyną racją, przemawiającą za utrzymaniem uniwersalnych obrazków dla różnych języków, mogłaby być oszczędność; jeżeli jednak chcemy prawidłowo postawić sprawę nauczania, musimy dążyć w każdej dziedzinie nauki języka obcego do stworzenia takiego „milieu“, aby harmonizowało ono z całością naszych zamierzeń. Prawda, że we współczesnych warunkach życia znajdziemy wiele cech wspólnych poszczególnym narodom, które umożliwiałyby korzystanie z tego samego prawie materjału; obok tych znajdziemy jednak i cechy odrębne, swoiste danemu narodowi, z któremi uczeń winien się zapoznać. Obrazy i tablice ścienne mogą oddać pod tym względem nieocenione usługi, stawiając

bezpośrednio przed oczy uczniów barwne momenty z natury i życia danego narodu.

Po obrazkach, przeznaczonych specjalnie do nauczania języków obcych, w rodzaju miasta, pór roku, podwórza, lasu i t. p. powinny następować reprodukcje arcydzieł malarstwa, architektury, odtwarzające dawne zabytki, momenty historyczne z życia danego narodu i t. p. Reprodukcjami temi możnaby się posługiwać przy czytaniu tekstu w klasie, ewentualnie traktować je jako oddzielne opowiadania, nawiązując do historji kultury danego narodu.

Pożądaną jest rzeczą, aby ilustracje w książce ucznia chociaż w części odtwarzały ten materjał, jaki przerabiamy w klasie przy pomocy obrazków. Książka wówczas staje się daleko więcej interesującą dla ucznia i pozwala mu odtworzyć sobie w pamięci to, o czem mówiono w szkole. Dotąd jednak podręczniki nasze pod tym względem pozostawiają bardzo wiele do życzenia, a często nie ilustracja jest podstawą do zrozumienia wyrazu, lecz odwrotnie wyraz, podpisany pod nią, pozwala dopiero zrozumieć, co miał wyrażać rysunek. Używanie takich rysunków i ilustracyj jest rzeczą zupełnie chybioną, a nawet z niektórych względów szkodliwą. W szkołach zaopatrzonych w epidiaskop można z dużem powodzeniem odtwarzać pewne reprodukcje, bądź zabytków sztuki, bądź fragmentów budowli. Krótkie lub dłuższe opowiadanie przez nauczyciela o szczegółach widzianego obrazu może wnieść znowu ożywienie i prawdziwie zainteresować uczniów.

Technika lekcji. Nauczanie przy pomocy obrazków winno następować dopiero po przerobieniu całego szeregu zjawisk, obserwowanych bezpośrednio i związanych

z życiem ucznia. Zasób wyrazów i zwrotów, nabytych w ten sposób, rozumienie w obcym języku stosunku przedmiotów i ich zależności od siebie ułatwi dalszą pracę, dając możność operowania wyobrażeniami już znanemi, z któremi stopniowo łączyć się będą inne, podawane w bardzo nieznacznej liczbie i przerabiane razem z dawnemi.

Najczęściej używane są dwie metody przy stosowaniu obrazków w nauczaniu języków obcych: pierwsza polega na opowiadaniu przez nauczyciela treści obrazka i potem na powtórzeniu, opartem na pytaniach i odpowiedziach; druga polega na tem, że nauczyciel nazywa tylko w miarę potrzeby przedmioty i cechy nieznane uczniom, lepi jakoby z fragmentów treść obrazka i potem dopiero przerabia ją w formie pytań i odpowiedzi. Jedna i druga metoda mogą być z powodzeniem stosowane w zależności od uznania nauczyciela i charakteru klasy; ostatnia jednak metoda wzbudza, zdaje się, większe zainteresowanie uczniów. Pytania i odpowiedzi, stawiane przez uczniów kolegom, winny być stosowane często jako konieczne urozmaicenie lekcji, dodatnio działające na przyswajanie materjału i sprawność wymowy.

7. Władanie obcym językiem w mowie.

Poprawne wymawianie oddzielnych dźwięków i łączenie ich w zespoły fonetyczne jest pierwszym zasadniczym warunkiem mówienia danym językiem. Aby jednak komunikować otoczeniu to, co w nas jest, co czujemy i myślimy, trzeba tę szatę zewnętrzną połączyć z pewną treścią, przystosować ją do wyrażenia całej skali psychicznych przeżyć, zachodzących w nas, t. j.

zapomocą formy językowej, czyli wyobrażenia językowego, wyrazić nasz stan wewnętrzny, t. j. wyobrażenie pozajęzykowe.[12]

Wyobrażenie językowe i wyobrażenie pozajęzykowe. Niedawno jeszcze uważano za pewnik, że posiąść dany język to znaczy nauczyć się szeregu słówek i reguł gramatycznych i przekładać wyrażenia języka ojczystego na język obcy. Twierdzenie to, przy bliższem zbadaniu, nie wytrzymuje krytyki z punktu widzenia psychologji mowy. Już przy nauce języka ojczystego przekonywamy się, że pewien wyraz lub nawet ten sam zespół wyrazów wywołuje w nas rozmaite wyobrażenia zależnie od stosunku do innych wyrazów, od stanu psychicznego, w jakim się znajdujemy, od zabarwienia uczuciowego, jakie z nim łączymy, od środowiska, w którem obcujemy i t. d. Wyobrażenie językowe jest tylko bodźcem do wywołania wyobrażenia pozajęzykowego, które już przeżywaliśmy i które przywykliśmy z niem łączyć. Wskutek tego łatwiej jest porozumieć się z osobą bliską nam, żyjącą w tem samem środowisku i mającą podobny zakres i charakter wyobrażeń, niż z inną, której psychika zupełnie różni się od naszej. Jeżeli rozwój psychiki obcego narodu w ciągu stuleci ulegał wpływom innych czynników, niż te, które działały na nasz naród, jeżeli kultura tego narodu różni się od kultury naszej, to i wykładnik tej kultury, język obcy, innych używa sposobów, niż nasza mowa, dla wyrażenia względnie tych samych pojęć. Język bowiem jest jakby zwierciadłem każdej epoki w rozwoju cywilizacyjnym danego narodu;

---

[12] Określenia te przyjmuję według terminologji Baudouina de Courtenay i Stanisława Szobera.

poza swym charakterem porozumiewawczym, dokumentarnym, wyraża on swoiste cechy danego narodu i to nadaje mu charakter monumentalny.[13]

Jeżeli przy badaniu języka porównamy go z kulturą danego narodu w tej samej epoce, to zauważymy, że w języku wyrzeźbione zostały pojęcia ówczesne, wpływy obce, wierzenia religijne, pojęcia o stosunkach rodzinnych, społecznych, podania i t. d. W nim, jak w zwierciadle, odbija się całokształt przeżyć narodu, z niego umiejętny badacz odczyta i odtworzy dzieje kultury dawnych pokoleń. Kultura danego narodu rozwija się w sposób swoisty, ulegając rozmaitym wpływom; struktura języka również kształtuje się odmiennie i nie można jej objąć regułami gramatycznemi i uczeniem się słówek. Z duchem języka, z jego odmienną strukturą uczeń winien zapoznawać się od pierwszych lekcyj w szkole, winien nietylko już od początku słyszeć proste, nieskomplikowane zdania, ale samodzielnie na nie odpowiadać w obcym języku. Postępowanie takie przyzwyczai dziecko do mówienia obcym językiem, do wypowiadania w nim swych myśli, doda mu odwagi, której brakuje zwykle uczniowi, przez dłuższy czas mówiącemu tylko językiem ojczystym. Ma to jeszcze tę dobrą stronę, że, operując całemi wyrażeniami i krótkiemi zdaniami, uczeń przyzwyczaja się do „myślenia" w obcym języku w tem znaczeniu, że nie przekłada wyrazów i zwrotów na język obcy, lecz odrazu je odtwarza. Zwłaszcza w początkowym okresie nauczania należy dążyć do tego, aby z danem pytaniem uczeń łączył bezpośrednio odpowiedź

---

[13] Vossler K. Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung, str. 2.

w obcym języku, unikając długiego procesu tłumaczenia pytania na język ojczysty i odwrotnego przekładu odpowiedzi na język obcy. Przy ćwiczeniach tych nauczyciel winien zwracać również baczną uwagę na poprawność wymowy, ale już nie tak skrupulatnie i szczegółowo ją traktować, chodzi tu bowiem o rozumienie całości, treści rzeczy słyszanej i możność dania prawie natychmiastowej odpowiedzi.

Pytania, zadawane uczniowi, nie powinny go zachęcać do odpowiedzi bezmyślnej, już zgóry gotowej, lecz dawać mu możność wyboru, interesować go, forma zaś odpowiedzi winna zawsze wyrażać się w pełnem zdaniu, choćby to na początku mogło wydawać się monotonnem. Na tym stopniu chodzi nietylko o to, aby uczeń zrozumiał, co do niego mówią, i dał krótką, zdawkową odpowiedź, ale żeby przyzwyczaił się do mechanicznego prawie operowania językiem obcym, przełamał techniczne trudności wymowy i łączył bezpośrednio wyobrażenie językowe z wyobrażeniem pozajęzykowem.

Wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe na stopniu niższym. Stale wzrastający zasób wyobrażeń pozajęzykowych ucznia z jednej strony, z drugiej zaś niemożliwość wzbogacania w takiem samem tempie wyobrażeń językowych, zmuszają nas do ograniczenia zakresu władania językiem obcym tylko do pewnego szeregu zjawisk życiowych. Stopniowanie trudności przy dalszych postępach ucznia okazuje się niezbędnem i wymaga bacznej uwagi ze strony nauczyciela, aby materjał przerabiany nie był zbyt obfity i różnorodny. Z szeregu ćwiczeń, używanych zwykle w tym celu na niższym stopniu nauczania, należy stosować te, które są bezpośrednio związane z przedmiotami, dostępnemi zmysłom

ucznia, więc: otoczenie w klasie, ruchy i czynności, wykonywane przez ucznia, ciało ludzkie, ubranie, życie szkolne, dom, podróż, ulica, miasto i wieś, pory roku, rzeka, las i t. d. Jest rzeczą nadzwyczaj ważną, aby uczeń widział opisywany przedmiot, aby wykonywał te ruchy i czynności, o których mówi, t. j. aby bezpośrednio z wyrazem łączył wyobrażenie pozajęzykowe. Przedmioty, obserwowane bezpośrednio, ruchy, wykonywane przez ucznia lub jego kolegów, muszą być podstawą nauczania na niższym poziomie, a przedewszystkiem na pierwszych lekcjach. Nazwy poszczególnych czynności daleko mocniej utrwalają się w pamięci ucznia i łatwiej mogą być odtwarzane, o ile są wykonywane przez uczniów i następują po sobie kolejno, tworząc pewne serje. Ten moment przemawiałby za uwzględnieniem pierwiastku opisowego na pierwszym stopniu nauczania języka obcego, który możnaby urozmaicać przez nawiązywanie pytań i odpowiedzi do życia uczniów, w rodzaju jazdy tramwajem, koleją, opisu wycieczki, święta szkolnego i t. d. Używanie języka obcego w potocznej rozmowie, pozdrowienia, pytania, odpowiedzi, usprawiedliwiania się i t. p. również winny być uwzględniane w klasie.

Materjał narracyjny. Dopiero po przerobieniu w ten sposób materjału, dostępnego bezpośrednio dla ucznia, przejść można do ilustracyj, a następnie, lub równocześnie, do materjału narracyjnego. W tym ostatnim wypadku często była stosowana metoda, polegająca na przeczytaniu jakiejś powiastki lub anegdotki i powtarzaniu jej treści zapomocą szeregu pytań i odpowiedzi. Metoda ta w pierwszych latach nauczania winna być zreformowana: uczeń powinien naprzód zaznajomić się

z treścią powiastki, czyto przy pomocy obrazka, czy też szeregu pytań, stawianych przez nauczyciela, lub ustnego opowiedzenia całości, następnie dopiero może odczytać tekst z książki; odwrotne bowiem postępowanie byłoby sprzeczne z zasadą poznawania języka zapomocą słuchu i narządów mowy. Na średnim i wyższym stopniu nauczania, ze względu na zasób wyrazów uczniów, metoda poznawania nowych zwrotów i wyrażeń przy pomocy czytania może być bardzo korzystna; zupełnie jednak inaczej przedstawia się sprawa w pierwszych latach nauczania. Na tym stopniu pierwiastek narracyjny musi być odsunięty do tego czasu, kiedy uczeń będzie miał dość znaczny zasób wyrazów i bez wielkiego trudu zrozumie nowe opowiadanie, nawet bez ilustracji obrazkami i bez pokazu przedmiotów w naturze. W tych zaś wypadkach, kiedy niema pewności, że całość opowiadania będzie dokładnie zrozumiana przez uczniów, należy poprzedzić lekcję pokazem obrazków, przedstawiających kolejno czynności i przedmioty, wiążące się z opowiadaniem. Pytania po opowiadaniach, zamieszczane niejednokrotnie w podręcznikach, należy uważać również za małocelowe, ponieważ nauczyciel winien indywidualnie tworzyć te pytania, w zależności od klasy i celu danej lekcji. Ujemną stroną tych pytań jest również umożliwienie uczniom odczytywania ich z podręcznika i nadawania przez tą znaczenia wyobrażeniom wzrokowym, co w początkowem nauczaniu języka nie jest wskazane. Wyobrażenia wzrokowe i lektura staną się punktem wyjścia na wyższych stopniach nauczania, na niższym winny one zajmować stanowisko drugorzędne, ustępując miejsca żywemu słowu. Przerabianie materjału narracyjnego może dać również bar-

dzo wiele sposobności do ćwiczeń ustnych, np. przez parafrazę opowiadania w innych osobach, przez zamianę liczby, rozdanie uczniom ról poszczególnych osób, wprowadzanie dialogów między nimi i t. d. Konwersacja pomiędzy uczniami jest bardzo wskazana, o ile tylko będzie interesująca, czerpiąca tematy z życia uczniów, a nie monotonna i banalna. Znaczenie każdego nowego wyrazu winno być dla ucznia zupełnie jasne, a tam, gdzie wszelkie sposoby i objaśnienia w obcym języku okazałyby się zawodne, należy uciec się do języka ojczystego; lepiej bowiem czasami użyć tego środka, niż pozostawiać uczniów w błędzie, komentując jedne wyrażenia obce drugiemi również niezrozumiałemi.[14] Nauczyciel, panujący nad swoim przedmiotem i metodą, nie powinien kierować się bezwzględnemi nakazami lub zakazami, lecz przedewszystkiem względem na korzyść uczniów, pamiętając o tem, że mówienie danym językiem jest rzeczą nadzwyczaj ważną w nauczaniu szkolnem i winno uwzględniać nietylko wymowę ucznia, ale i wprowadzać go w świat pojęć gramatycznych, zwrotów językowych, być, jednem słowem, podstawą i przygotowaniem do dalszych studjów.

Głównym tematem ćwiczeń ustnych na stopniu niższym winny stać się te nazwy przedmiotów i czynności, oraz najwięcej używane zwroty językowe, które w potocznej mowie określane są jako „praktyczne" władanie mową obcą. Uczeń na tym stopniu nauczania powinien rozumieć pytania, skierowane do niego w obcym języku, i dać na nie prostą, niekunsztowną odpowiedź. Punktem wyjścia jest tutaj obserwacja przedmiotów,

---

[14] Münch W. Didaktik, str. 48.

obrazków, czasami przypomnienie świeżo przeżytych zdarzeń. Zasób wyrazów i zwrotów na tym poziomie uzupełnia się stopniowo, co daje możność przejścia do lektury w celu ustnego przerabiania przeczytanego utworu. Powtarzanie usłyszanych słów lub krótkich zdań, przy pilnem baczeniu na wymowę, odpowiedzi na pytania twierdzące lub przeczące, następnie odpowiedzi na pytania przyczynowe lub celowe, pytania syntetyczne powoli prowadzą do zagadnień: opowiedz, uzasadnij, opisz, powiedz swój sąd o... i t. p. Na średnim i wyższym stopniu nauczania lektura stanowi podstawę do ćwiczeń ustnych czyto w formie konwersacyjnej, czy też jako opowiadanie całości. Sam proces czytania na tym stopniu bardzo dodatnio oddziaływać może na wymowę i poznanie zwrotów językowych, zwłaszcza jeżeli uczeń czyta głośno. Rezultatem pracy ucznia w szkole pod względem ustnego opanowania języka winna być możność wysłowienia się o rzeczach i zjawiskach, omawianych częściowo lub w całości przy nauczaniu, oraz zdolność rozumienia obcej mowy. Cele zbyt dalekie, np. aby uczeń mógł mówić o rzeczach, o których nie mówił i nie słyszał na lekcjach języka obcego, są nierealne, uczeń bowiem może mówić tylko o tem, co słyszał i o czem mówił w obcym języku; dla innych wyobrażeń może nie mieć wcale wyrazów, przeto i operować niemi nie potrafi. Wymaganie, aby uczeń mówił językiem obcym tak dobrze, jak językiem ojczystym, jest niesłuszne, inną bowiem zależność wyobrażeń od mowy mamy w języku ojczystym, niż w obcym. Wymagania co do zakresu materjału ustnego, przerobionego w szkole, również powinny ulec, ze względu na zapominanie, znacznej redukcji; jednak nie powinna ona dochodzić

do tego, aby uczeń, kończący szkołę średnią, dawał odpowiedzi zaledwie w formie prostego zdania i nie umiał zbudować zdania złożonego. Powtarzanie materjału, przerobionego ustnie, jest rzeczą nadzwyczaj ważną, i należałoby, na średnim i wyższym stopniu nauczania, nawracać do tematów przerobionych, traktując je szerzej i głębiej, aby mieć pewność, że przynajmniej część tego materjału stała się własnością ucznia.

8. Nauczanie gramatyki.

W walce o metody nauczania języków nowożytnych w szkole średniej, jaką prowadzili zwolennicy dawnego kierunku, gramatyści, i nowego, reformiści, uważano sprawę nauczania gramatyki za rzecz bardzo ważną i różniącą zasadniczo te obozy. Pierwsi twierdzili, że nauczanie języków obcych w szkole średniej jest nauczaniem sztucznem, metoda więc musi odbiegać od naturalnego przyswajania sobie języka, musi opierać się na gramatyce; że gramatyka jest dyscypliną naukową i winna być punktem wyjścia i ośrodkiem nauczania; drudzy, uważając, że nauczanie to winno odbywać się w sposób naturalny, tak jak uczymy się języka ojczystego, odmawiali gramatyce nietylko znaczenia kształcącego, ale w ferworze polemicznym chcieli usunąć ją zupełnie ze szkoły. Zarówno rozwój językoznawstwa i psychologji mowy w ostatnich latach, jak i doświadczenie szkolne przyczyniły się do wyświetlenia nieporozumień dwóch przeciwnych obozów i do osiągnięcia względnej zgody w zapatrywaniach. Dziś spór ten należy do przeszłości, ponieważ ustalono, że gramatyka w szkole średniej nie może mieć charakteru naukowego,

że nie jest ona celem sama w sobie, że posiada jednak znaczenie kształcące i nie może być wyłączona z nauki języka. Opinja ta, oparta głównie na psychologji mowy i doświadczeniu szkolnem, zyskuje coraz więcej zwolenników, nawet śród najgorliwszych obrońców t. zw. metody „naturalnej“ w nauczaniu.

Do czego służy gramatyka przy nauczaniu języków obcych. Przy roztrząsaniu zagadnienia użyteczności gramatyki w szkole średniej musimy najpierw odpowiedzieć na pytanie: Do czego służy gramatyka przy nauczaniu języków obcych?

Wybitny znawca tej sprawy, pedagog duński Flagstad, odpowiada pośrednio na to pytanie: „Celem konstrukcji gramatycznej jest umożliwienie poznania logicznego związku pojęć zapomocą prawidłowych form i wiązań“.[15]

Nauczanie gramatyki, jako klucz do zrozumienia konstrukcyj gramatycznych, ułatwia i warunkuje zrozumienie logicznego związku pojęć w danym języku.

Gdyby języki nowożytne wyrażały logiczne związki pojęć zapomocą identycznych konstrukcyj gramatycznych, możnaby nauczanie gramatyki języka obcego zupełnie pominąć. W rzeczywistości jednak konstrukcje gramatyczne są często wyrazem procesów psychicznych i jako takie różnią się zasadniczo w poszczególnych językach do tego stopnia, że nieznajomość tych konstrukcyj uniemożliwia poznanie i opanowanie języka. Konstrukcje te tworzą kategorje, normy wiązania pojęć, obowiązujące jednak na pewien tylko okres czasu, mniej lub więcej długi. Ponieważ w szkole średniej uczymy ję-

[15] Flagstad. Psychologie der Sprachpädagogik, str. 124.

zyka współczesnego, przeto zadaniem gramatyki jest zaznajomienie ucznia z konstrukcjami gramatycznemi, obowiązującemi w danej chwili, z pominięciem prawie zupełnem konstrukcyj, które dawniej były używane, później jednak zostały zaniechane lub zastąpione przez inne.

Tak zakreślony program gramatyki, wyłączający z nauki pierwiastek historyczny, nie uwzględniający naogół genezy konstrukcyj gramatycznych, zależności ich od procesów psychicznych, pozbawia gramatykę w szkole średniej charakteru naukowego, nadając jej charakter gramatyki praktycznej.

Stosunek gramatyki języka obcego do gramatyki języka ojczystego. Będąc nauką pomocniczą przy opanowaniu języka, gramatyka winna brać za punkt wyjścia, jako materjał obserwacji, język współczesny i powszechny, oraz winna wyjaśnić swoiste konstrukcje, które go cechują. Poznawanie i przyswajanie sobie języka obcego w szkole średniej (i nietylko w szkole średniej) odbywa się w sposób sztuczny, choćby sposób ten najbardziej był zbliżony do naturalnego, poznanie przeto i przyswojenie konstrukcyj gramatycznych odbywa się także sztucznie, przez gromadzenie i obserwację analogicznych zjawisk formalnych. Ponieważ uczniowie, przystępując do nauki języka nowożytnego, operują już świadomie pewnemi konstrukcjami gramatycznemi w języku ojczystym, winniśmy przedewszystkiem uwzględniać w nauczaniu konstrukcje odmienne od mowy ojczystej, nie mające w niej odpowiednika. Uczenie się obszernych definicyj form gramatycznych, które istnieją w języku ojczystym uczniów, silenie się na przytoczenie lepszej definicji w języku obcym, jest nietylko nie-

potrzebnym balastem, ale nawet przynosi szkodę, gdyż zajmuje czas, którego można użyć na coś lepszego, każe uczyć się określeń, które nie przydadzą się uczniowi w życiu, wreszcie jest często sprzeczne z określeniami w języku ojczystym, co przy nauczaniu zawsze jest niepożądane. Pozostawiając nauczycielowi języka polskiego dokładne i szczegółowe określenie takich pojęć gramatycznych, jak: co to jest zdanie, podmiot, orzeczenie, rzeczownik, przymiotnik i t. d., zadowolić się winniśmy krótką definicją, a nawet czasami tylko nazwą, która nam umożliwi późniejsze operowanie temi pojęciami w obcym języku. Nauczyciel języka ojczystego wywiąże się z tego zadania daleko lepiej, gdyż rozporządza obfitszym materjałem obserwacyjnym i nie walczy z tak ważną przeszkodą, jaką jest język obcy. Jeżeli bowiem wielcy uczeni różnią się w określaniu pewnych zasadniczych pojęć gramatycznych,[15] to silenie się na dokładniejsze określenie naukowe takich pojęć w języku obcym w szkole średniej graniczy ze śmiesznością.

W praktyce szkolnej sprawa ta wiąże się ściśle z używaniem podręczników gramatyki, pisanych dla Francuzów, Niemców lub Anglików w ich języku ojczystym. Podręczniki te, pisane dla krajowców a nie cudzoziemców, wprowadzane do naszych szkół pod płaszczykiem metody naturalnej, przynoszą naszym uczniom więcej szkody, niż pożytku. Operując materjałem językowym, nieznanym naszym uczniom, nie uwzględniając różnic językowych, stawiając regułę na naczelnem miejscu, jako przeznaczone dla dzieci od lat 7, podręczniki te

[16] Por. „Co to jest zdanie". Brugmann. Kurze vergleichende Grammatik, str. 218 i 623; — Wundt. Die Sprache — II, str. 222 i nast.; — Flagstad. Psychologie der Sprachpädagogik, str. 127.

nie nadają się zupełnie dla obcokrajowców, a używanie ich u nas jest sprzeczne z elementarnemi zasadami psychologji i pedagogiki. Podręczniki te, używane u nas uporczywie do ostatnich lat, dopiero dzięki lepszemu zrozumieniu istoty nauczania języków nowożytnych, musiały ustąpić, miejmy nadzieję, bezpowrotnie ze szkół naszych.

Bezwiedne zaznajamianie się uczniów z gramatyką na niższym stopniu nauczania. Na niższym stopniu nauczania, przy stosowaniu metody bezpośredniej, uczniowie zaznajamiają się bezwiednie, jedynie przez naśladowanie, z pewnemi konstrukcjami gramatycznemi, przy przerabianiu materjału językowego. Gromadzenie tego materjału przedewszystkiem w celu nauczania języka ma i pewien cel uboczny: dziecko zaznajamia się powoli, na podstawie przyzwyczajenia, a nie refleksji, z pewnemi zjawiskami gramatycznemi, w podświadomość jego zapadają pewne szczegóły, pewne odczucia bezwiedne poprawności formy. Materjał, nagromadzony w ten sposób, jest koniecznem przygotowaniem do racjonalnego nauczania gramatyki. Nauczanie to musi oprzeć się na konkretnych zjawiskach językowych, znanych już uczniowi, na zestawieniu ich w pewne grupy o pokrewnych szczegółach gramatycznych i samodzielnem wnioskowaniu ucznia na podstawie analogji. Aby jednak uczeń mógł dojść samodzielnie do takiego wniosku, musi materjał językowy być mu już znany i zjawisko gramatyczne przedstawione możliwie w najprostszej postaci; zjawisko to uczeń powinien niejednokrotnie spotykać, aby miał możność wydania sądu o niem.

W związku z takiem postępowaniem należy zwrócić uwagę na przytaczane często w podręcznikach do

nauki języków obcych opowiadania i opisy, mające służyć jako materjał językowy do poznania form gramatycznych. Lektura, w której nagromadzono pewne zjawiska gramatyczne, aby specjalnie zapoznać z niemi uczniów, wskutek zgóry zakreślonego planu uwzględnienia danej formy, traci na treści, staje się nienaturalną, sztuczną. Jeżeli chodzi o pewne zjawiska np. deklinacje lub konjugacje, takie opowiadanie nie może dać wszystkich potrzebnych form, może ono stać się jedynie punktem wyjścia dla ich poznania i samodzielnego, niezależnego tworzenia materjału językowego, oraz urabianego na tej podstawie paradygmatu deklinacji lub konjugacji. Materjał językowy, służący do obserwacji i wysuwania wniosków drogą refleksji, musi być gromadzony przez czas dłuższy, zanim sięgniemy po niego, aby go uszeregować i wysunąć odpowiednie wnioski. Przy czytaniu tekstu należy zwracać uwagę na formy gramatyczne, aby utrwalić je w pamięci ucznia i powtórzyć, dla nauczania zaś gramatyki pożyteczniej jest korzystać z materjału obfitszego, niż go daje pojedyńcze opowiadanie.

Przyswajanie i stosowanie reguł gramatycznych. Przy nauczaniu gramatyki odróżniamy dwa procesy psychiczne: przyswajanie i stosowanie reguł gramatycznych. Metody nauczania gramatyki otrzymywały rozmaite nazwy: pośredniej i bezpośredniej, analitycznej i syntetycznej, indukcyjnej i dedukcyjnej. Ostatnie dwie metody są najwięcej rozpowszechnione, na nie więc zwrócimy szczególną uwagę. Przy metodzie dedukcyjnej mamy najpierw regułę gramatyczną, a potem przykłady; odwrotny stosunek zachodzi przy metodzie indukcyjnej: najpierw wzory zjawisk gramatycznych, a po-

tem reguła. Przyswajanie gramatyki winno harmonizować z ogólnemi celami nauczania w szkole średniej. Ponieważ w szkole średniej za cel wszelkiego nauczania stawiamy sobie rozwój intelektualny ucznia, zdolność obserwacji i wysnuwania wniosków, przyswajanie więc gramatyki winno odbywać się zapomocą takiej metody, która uwzględniałaby te cele, t. j. zapomocą metody indukcyjnej.

Metoda ta, oparta na postrzeganiu analogji śród zjawisk językowych, wciągająca ucznia bezpośrednio w świat tych zjawisk, zmuszająca go do obserwacyj i tworzenia sądów, może jedynie doprowadzić do tego, że uczeń przyswoi sobie i zrozumie zjawiska gramatyczne. Zwolennicy metody bezpośredniej chcieliby oprzeć nauczanie gramatyki na zmechanizowaniu form gramatycznych przez szereg wzorów, bez wyrażania sądów o tych formach, bez abstrahowania od zjawisk językowych, wogóle bez wyprowadzania reguł. Twierdzą oni, że, ponieważ języka ojczystego uczą się dzieci bez gramatyki, a jednak względnie poprawnie nim władają, przeto, ucząc języków obcych metodą bezpośrednią, możemy pominąć uogólnienia, ćwicząc tylko uczniów w poprawnem używaniu form przy jednoczesnem ich mechanizowaniu. Zwolennicy mechanicznego przyswajania form bez uogólnień zjawisk zapomocą reguł gramatycznych powołują się niesłusznie na analogję z językiem ojczystym uczniów, ponieważ warunki szkolne są zupełnie odmienne od tych, w jakich znajdowało się dziecko, ucząc się mowy ojczystej. Odkładając do innego rozdziału roztrząsanie różnic w przyswajaniu mowy ojczystej i obcej, tutaj tylko zaznaczyć należy, że dziecko przychodzi do szkoły już władając mową

ojczystą, że formy gramatyczne w swym języku już świadomie odróżnia, że w umyśle jego są już pewne wartości językowe. Wartości te pozostają w umyśle ucznia, pomnażają się dzięki pracy szkolnej i wywierają wpływ na wszelkie nowe wartości językowe, które chcemy do umysłu ucznia wprowadzić; posiąść przeto drugi język w taki sam sposób, jak język ojczysty, jest rzeczą niemożliwą.

Niewielka liczba godzin, jaką rozporządza nauczyciel języka obcego w szkole, sprawia, że język ojczysty wpływa destrukcyjnie na wszelkie nieuświadomione zmechanizowanie form gramatycznych i powstają wreszcie wątpliwości, czy dana forma w obcym języku jest poprawna.

W języku ojczystym wątpliwości takie mają sprawdzian w poczuciu językowem, czego w języku obcym trudno wymagać od ucznia w szkole średniej. Ujęcie pewnych form gramatycznych w regułę, uogólnienie szeregu zjawisk językowych będzie nietylko sprawdzianem poprawności przy używaniu ich, ale przyśpieszy świadomie operowanie temi formami i wpłynie dodatnio na rozwój inteligencji ucznia.

Reguła nie jest jednak ostatecznym celem, lecz tylko ogniwem łączącem poznanie zjawiska gramatycznego ze stosowaniem go w praktyce. Później, po dostatecznem przyswojeniu języka, uczeń może z ogniwa tego wcale nie korzystać, będzie się jednak do niego uciekał w razach wątpliwych. Wyłączanie tego ogniwa z nauczania w szkole średniej jest niebezpieczne, gdyż większość uczniów do niego uciekać się będzie nawet po skończeniu szkoły, ze strony zaś formalnej cały ten

proces, polegający na obserwacji zjawisk, tworzeniu sądów, a wreszcie precyzowaniu ich w możliwie krótkiej, lecz dokładnej formie, jest kształcącym czynnikiem w nauczaniu. Zmechanizowanie form gramatycznych, bez ich zrozumienia, prowadzi nietylko do bezmyślności, ale nasuwa wątpliwości przy ich użyciu, nie mówiąc o tem, że jest mniej trwałe. Pozostawiając domowemu nauczaniu metody łatwe, lecz powierzchowne, musimy w szkole dążyć do tego, aby uczeń operował językiem może mniej prędko, ale zato pewniej, a pod względem formy gruntowniej go rozumiał. Na miejsce łatwego nauczania, tak bardzo reklamowanego, postawmy nauczanie interesujące ucznia, a łatwość sama przyjdzie, jeżeli będzie połączona z przyjemną pracą i widocznemi jej rezultatami.

Pomimo założenia, że gramatyka w szkole średniej nie jest gramatyką naukową, uważać należy za celowe podkreślanie konstrukcyj gramatycznych analogicznych z konstrukcjami w innych językach programu szkolnego; również pożądanem byłoby odwołanie się do gramatyki historycznej danego języka, jeżeli to ułatwia zrozumienie pewnych form; postępowanie takie, dzięki asocjacji, ułatwia zapamiętanie danej formy.[17]

Wnioskowanie na podstawie analogji zjawisk językowych najlepiej jest pozostawić uczniom, poprawiając jedynie lub uzupełniając ich sądy. Mając zawsze na celu nauczanie języka, słusznem jest, aby reguły w ostatecznej formie redagowane były w obcym języku, co nie wyklucza, zdaniem naszem, możności omówienia

---

[17] Ginneken. Principes de linguistique psychologique, str. 43.

reguły najpierw w języku ojczystym, zwłaszcza w trudniejszych i więcej skomplikowanych wypadkach.

Przyswojenie sobie danego materjału gramatycznego jest dopiero pierwszą częścią nauczania gramatyki; pozostaje druga, równie ważna, a mianowicie możność używania go, stosowania nabytych wiadomości w praktyce.

Z rozmaitych ćwiczeń, używanych zwykle w celu utrwalenia nabytych wiadomości i stosowania ich w praktyce, należy wymienić: zamianę osób, strony czynnej na bierną, parafrazę zdań w mowie zależnej, zamianę konstrukcji pełnej na skróconą (imiesłów, bezokolicznik), konjugowanie całych zdań, przerabianie materjału w formie listu, tworzenie przez uczniów nowych przykładów, ilustrujących odnośną regułę gramatyczną, uzupełnienie zdań, w których opuszczono daną formę lub postawiono zamiast niej inną, objaśnianie użycia formy gramatycznej w jakimś utworze, wreszcie przekład z języka ojczystego na obcy z uwzględnieniem danego zjawiska gramatycznego. Ostatni rodzaj ćwiczeń lepiej jest stosować w klasach wyższych pod kierunkiem nauczyciela, co szerzej uzasadniliśmy, omawiając rolę języka ojczystego przy nauczaniu języków obcych. Wszystkie te rodzaje ćwiczeń pobudzają ucznia do samodzielnej, rozumnej pracy, ściśle łączącej się z samem nauczaniem języka, i gramatyka przestaje wtedy być nauką nudną, oderwaną od życia. Na niższym stopniu nauczania należałoby przerabiać formy gramatyczne, najczęściej spotykane w tekście; dopiero później, uzupełniając je i pogłębiając, przechodzić do zjawisk drugorzędnych. Stopniowanie trudności i uzupełnianie szcze-

gółów należy do niełatwych, ale wdzięcznych zadań przy nauczaniu gramatyki. Szczegóły rzadko spotykane należałoby zupełnie pominąć, ponieważ rola nauczyciela nie polega na tem, aby nauczył wszystkiego, co można umieć, ale raczej na wzbudzeniu zainteresowania ucznia i daniu mu tych niezbędnych wiadomości, które mu się przydadzą na każdym kroku. Pewna dyscyplina naukowa, jaką uczeń posiądzie przy obserwacji zjawisk językowych i wyciąganiu wniosków, pozwoli mu na uzupełnienie swej wiedzy nowemi szczegółami, jeżeli tego zechce, w późniejszych studjach.

Streszczając główne punkty, dotyczące nauczania gramatyki w szkole średniej, winniśmy ustalić, że:

a) gramatyka w szkole średniej ma charakter gramatyki praktycznej, pomocniczej przy nauce języka;

b) może ona uwzględniać osobliwości danego języka w porównaniu z językiem ojczystym i innemi znanemi już uczniowi;

c) proces przyswajania form gramatycznych winien opierać się na obserwacji analogicznych zjawisk językowych i wyprowadzania wniosków;

d) reguła winna być zakończeniem procesu przyswajania i wstępem do stosowania w praktyce form gramatycznych;

e) ćwiczenia winne utrwalić nabyte wiadomości z gramatyki;

f) przechodząc od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, należy koncentrycznie wyczerpać materjał gramatyczny, unikając przeładowania szczegółami, których uczeń nie będzie spotykał w życiu.

9. Ćwiczenia piśmienne.

Władanie obcym językiem w piśmie. Celem nauczania języków nowożytnych w szkole średniej jest nietylko mówienie danym językiem, ale także wyrażanie swych myśli w piśmie. Aczkolwiek pozornie mogłoby się wydawać, że mówienie jest już dostatecznym warunkiem dla wyrażania swych myśli na piśmie, w rzeczywistości sprawa jest daleko więcej skomplikowana. Nauczenie poprawnego pisania jest rzeczą ważną i wymagającą specjalnych zabiegów, należy mu więc poświęcić baczną uwagę i od pierwszych lat nauczania systematycznie pracować nad opanowaniem tej gałęzi umiejętności. Niejednokrotnie spostrzegamy, że osoby, biegle mówiące danym językiem, mają wielkie trudności w wyrażaniu swych myśli na piśmie; te dwa procesy bowiem, przebiegające często równorzędnie, mogą harmonizować ze sobą i wzajemnie się uzupełniać, podłoża ich jednak i elementy psychiczne są zupełnie różne.

Stosunek wyobrażeń pisano-wzrokowych do wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych. Cechą charakterystyczną wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych w stosunku do wyobrażeń pisano-wzrokowych jest ich zmienność; każdy wyraz słyszany kilkakrotnie, aczkolwiek składa się pozornie z tych samych dźwięków, ma tyle cech ubocznych, zależnych jużto od narządów mowy, jużto od intonacji, od akcentu, rytmu i t. d., że możemy twierdzić, iż każde poprzednie wyobrażenie wymawianiowo-słuchowe różni się od następnego. Cechą charakterystyczną wyobrażenia pisano-wzrokowego jest pewna stałość: wyobrażenie to stale, przynajmniej w pewnej epoce, występuje w tej samej postaci. Nieskończenie mieniącej

się i zmiennej wartości elementów wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych i ich połączeń odpowiada pewna stałość elementu wyobrażeń pisano-wzrokowych. „Między elementami języka wymawianiowo-słuchowego, a elementami języka pisano-wzrokowego istnieją tak głębokie i zasadnicze różnice, że o naśladowaniu jednego przez drugi mowy być nie może. Może być mowa o stałych, ściśle określonych skojarzeniach wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych i pisano-wzrokowych“.[18] Język mówiony może reprezentować pewną klasę narodu, gromadę ludzką danego zakątka kraju, nagina się bowiem łatwo i wysubtelnia pewne odcienia; język pisany jednoczy cały obszar etnograficzny danego narodu, jest jednym z jego zewnętrznych wykładników; pierwszy ma tendencję do różniczkowania, drugi do jednoczenia. Pismo zjawia się dopiero w późniejszym okresie rozwoju języka, jest zjawiskiem wtórnem, opartem na mowie, na wyobrażeniach wymawianiowo - słuchowych, przeto i stosunek jego do mowy wyraża się w sposób analogiczny: wyraz napisany wywołuje skojarzenia z wyobrażeniami wymawianiowo-słuchowemi, podczas gdy wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe mogą nie wywoływać skojarzeń z wyobrażeniami pisano-wzrokowemi (analfabeci).

Czynności, związane z pisaniem, są zupełnie inaczej ustosunkowane, niż czynności mowy; wymagają one nietylko zrozumienia, ale ustnego odtworzenia, następnie skojarzenia z wyobrażeniem pisano-wzrokowem, z wyobrażeniem ruchowem ręki, subtelniej więc analizują

[18] Baudouin de Courtenay. Charakterystyka psychologiczna języka polskiego. Encyklopedja Polska, str. 216.

dany wyraz i dają pewne rękojmie wszechstronnego i głębszego przetorowania dróg skojarzeń pomiędzy wyobrażeniem językowem a wyobrażeniem pozajęzykowem.

Wewnętrzny proces pisania składa się z wyobrażeń pozajęzykowych, wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, wyobrażeń pisano-wzrokowych i wyobrażeń ruchów ręki.

Poprawne pisanie wymaga więc: 1) dokładnego słyszenia poszczególnych dźwięków; 2) skojarzenia wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych ze słyszanym wyrazem (dokładne mówienie); 3) skojarzenia z wyobrażeniem pisano-wzrokowem (odtworzenie obrazu, który przedtem widzieliśmy w całości lub częściach); 4) wyobrażenia ruchów ręki (pisanie rzeczywiste lub pisanie w powietrzu); 5) skojarzenia poszczególnych wyrazów w zespół graficzny na podstawie reguł językowych i ortograficznych.

Pierwiastek fonetyczny pisowni. Pismo, jak już wyżej zaznaczono, zjawiło się później, niż mowa i ma ono za zadanie utrwalać zapomocą wyobrażeń pisano-wzrokowych wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe. Wskutek tego łączenia jednego szeregu wyobrażeń z drugiemi, utarło się w mowie potocznej wyobrażenie nieścisłe, że „litery“ są wyobrażeniami „dźwięków“; zapomniano bowiem o tem, że ściśle ograniczony zakres „liter“ nie może odpowiadać całej skali różnorodnych i z samego charakteru swego zmiennych brzmień głosowych. Pismo nie ma na celu przedstawienia w formie umówionych znaków graficznych odnośnych dźwięków, lecz może jedynie wywoływać już dawniej nabyte wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe. To też wyraz, przedstawiony

w formie pisanej, może być różnie wymawiany w zależności od epoki, osoby, okoliczności i t. d., aczkolwiek pismo jest do pewnego stopnia regulatorem wymowy w danej epoce. W psychice naszej wyobrażenia pisanowzrokowe przebiegają równolegle do wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, a dzięki częstym skojarzeniom jedne wywołują drugie, charakter jednak i powstawanie tych dwóch szeregów są zupełnie różne. Jeśli zwrócimy uwagę na względną stałość pisma w przeciwstawieniu do ustawicznej zmienności dźwięków, to przyjdziemy do wniosku, że poprawna pisownia nie może być oparta ściśle na pierwiastku fonetycznym.

Pierwiastek historyczny. Zmienność wymowy i dążenie do ustalenia pewnego stosunku pisma do brzmień głosowych prowadzą do upraszczania pisowni w niektórych wypadkach i dostosowywania jej do wymowy. Aczkolwiek pierwiastek fonetyczny nie może mieć decydującego wpływu na pisownię, powoduje jednak w niej dość poważne zmiany. Wymowa pewnych dźwięków w danej epoce zmienia się w zależności od wielu czynników, nabiera cech swoistych, pisownia zaś, chcąc być w zgodzie z ustalonemi zasadami korelacji liter i dźwięków, również musi dostosowywać się do panującej wymowy i podlega pewnym odchyleniom. Zmiany te są czasami tak poważne, że pisownia danego wieku zupełnie różni się od pisowni wieku poprzedzającego i następnego. Poprawna pisownia nie jest więc ściśle oparta na pierwiastku historycznym.

Pierwiastek etymologiczny. Zmienny element, cechujący wymowę, oddziaływa na stały element pisma w tym kierunku, że zmusza go niekiedy do przystosowywania się do nowych warunków, do zmian radykalnych, czę-

sto do zatracania cech, charakteryzujących pochodzenie wyrazu. Stosunki z innemi narodami, wzajemne przenikanie pojęć i wyrazów przy różnej korelacji wymowy i pisowni w danym języku z jednej strony, potrzeba zachowania pewnych zasad stosunku grafem do fonem z drugiej strony, zmuszają nas często do pomijania pierwiastku etymologicznego. Gdybyśmy chcieli ściśle stosować pisownię opartą na pierwiastku etymologicznym, bylibyśmy w zupełnej sprzeczności z wymową, lub musielibyśmy wprowadzić cały szereg nowych stosunków pomiędzy różnemi grafemami i fonemami; pierwiastek etymologiczny więc również nie może być wyłączną podstawą poprawnej pisowni.

Poprawna pisownia opiera się na tych trzech pierwiastkach, dowolnie jednak kombinowanych, uwzględnia je i łączy na podstawie pewnego kompromisu, jest więc pisownią konwencjonalną, obowiązującą jedynie w danej epoce i, jako taka, ulega zczasem pewnym poprawkom i zmianom. Od uczniów naszych musimy wymagać również pisowni konwencjonalnej, która jest uznana za poprawną w danej epoce.

Podstawy psychologiczne nauczania poprawnej pisowni. Wyszedłszy z założenia, że poprawna pisownia nie jest konsekwentnie oparta na pierwiastku korelacji fonetycznej, ani na pierwiastku historycznym czy też etymologicznym, że posługuje się wszystkiemi temi pierwiastkami i dowolnie tworzy z nich pewne kombinacje, obowiązujące w danym czasie, zastanówmy się, w jaki sposób nauczyć możemy uczniów w szkole średniej tak skomplikowanego procesu, charakterystycznego dla danej epoki rozwoju języka. Wnioskowanie na zasadzie analogji może częściowo tylko stosować się

do pierwiastku korelacji fonetycznej, ponieważ pierwiastek etymologiczny i historyczny są uczniowi szkoły średniej bardzo często niedostępne ze względu na mały zakres wiadomości jego z tych dziedzin. Pierwiastek fonetyczny jest jednak tak zmienny, a pisownia operuje często ze względu na etymologję lub historję tak różnemi znakami, odnoszącemi się do podobnych brzmień, że o kierowaniu się jakąś stałą zasadą analogicznego wnioskowania nie może być mowy. Nauczanie pisowni musi się oprzeć na obserwacji, na wyobrażeniach pisano-wzrokowych, rzadziej możemy wnioskować na podstawie analogji lub reguł językowych (gramatycznych).

Już nazwa sama „wyobrażenia pisano-wzrokowe“ charakteryzuje te elementy, na które zwrócić musimy uwagę przy nauczaniu pisowni. Proces pisania, a więc ruchy ręki i wyobrażenia wzrokowe — odtwarzanie liter, składających dany wyraz, odgrywają tu najważniejszą rolę. Obok tych dwóch elementów istotnych i niezbędnych przy pisaniu, bardzo ważną rolę odgrywa analiza dźwięków, składających wyraz, i umiejętność doboru znaków-liter, będących w stałej korelacji z temi dźwiękami. Dokładna analiza zespołu słyszanych dźwięków jest możliwa jedynie przy daleko posuniętej samoobserwacji, przy umiejętnem słyszeniu dźwięków i dokładnem wymawianiu, co już szerzej omówiliśmy przy nauczaniu wymowy. Wyżej wymienione warunki poprawnej pisowni winny być jeszcze uzupełnione pewnemi regułami, nakazami językowemi, obowiązującemi w danym czasie, a zależnemi czyto od miejsca, jakie zajmuje wyraz w zdaniu, czyto od jego stosunku do innych wyrazów i t. d. Streszczając więc podstawy psy-

chologiczne i warunki, na których opiera się nauczanie poprawnej pisowni, wymienimy je w kolejnym porządku: 1) dobre słyszenie i wymawianie; 2) dokładna analiza słyszanych dźwięków; 3) korelacja dźwięków i liter; 4) wyobrażenie wzrokowe danego wyrazu; 5) wyobrażenia ruchów ręki; 6) stosowanie reguł gramatycznych i ortograficznych.

Sposoby nauczania poprawnej pisowni. Przy czytaniu i mówieniu mamy do czynienia z wyobrażeniami wymawianiowo-słuchowemi, które, dzięki skojarzeniom, wywołują wyobrażenia pozajęzykowe; przy pisaniu występują też same czynniki, z któremi jeszcze łączymy wyobrażenia ruchów ręki. Te ostatnie wyobrażenia winny być możliwie zmechanizowane, aby nie absorbowały uwagi ucznia przy pisaniu; oddaje to następnie poważną przysługę w razach wątpliwych, kiedy zmechanizowany ruch ręki staje się poniekąd sprawdzianem poprawnej pisowni. Sam proces pisania winien iść w kierunku bezpośredniego przekazywania impulsów woli, opartych na wyobrażeniach pisano-wzrokowych, ruchom ręki, które początkowo opierają się na refleksji i przypominaniu, następnie zaś, prawie bezwiednie, odtwarzają dany wyraz. Dążenie do poprawnego odtworzenia wyrazu zmusza ucznia do więcej krytycznego stosunku i gruntowniejszej analizy słyszanych dźwięków.[19]

Z pośród ćwiczeń, stosowanych zwykle w szkole średniej w celu nauczania poprawnej pisowni, wymienimy:

[19] Baudouin de Courtenay. Charakterystyka psychologiczna języka polskiego. Encyklopedja Polska, str. 209. „W stosunku do języka, t. j. do myślenia językowego i jego uzewnętrzniania, psychika ludzi piśmiennych różni się od psychiki ludzi niepiśmiennych.

przepisywanie, dyktando, ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne, ćwiczenia ze zmianą osób, czasów lub liczby, odpowiedzi na pytania, streszczanie rzeczy przeczytanych.

Ze względu na kolejność tych ćwiczeń najpierw wypadnię nam zastanowić się nad przepisywaniem. Niesłusznie ten rodzaj ćwiczeń spotyka się z surową krytyką niektórych nauczycieli: przypuszczać należy, że chodzi im nie o samo przepisywanie, ale raczej o bezmyślne przepisywanie. Sam proces przepisywania, ze względu na warunki psychiczne przyswojenia sobie poprawnej pisowni, jest niezbędny i zupełnie usprawiedliwiony; im więcej bowiem skojarzeń łączymy z pewnem wyobrażeniem, tem wyobrażenie to jest trwalsze. Wyobrażenie pisano-wzrokowe i ruchy ręki odgrywają w tym wypadku doniosłą rolę i lekceważyć ich nie można. Po szeregu ćwiczeń w wymowie, kiedy wyobrażenia wymawianiowo - słuchowe dostatecznie zostały utrwalone, łączymy je z kategorjami wyobrażeń pisanowzrokowych, gdy np. nauczyciel pisze wyraz na tablicy, a uczniowie przepisują go do swych zeszytów. Jest to właśnie pierwszy stopień przepisywania, kiedy wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe wchodzą w pewien związek z wyobrażeniami pisano-wzrokowemi. Na tym stopniu wszelkie objaśniania pisowni są zbyteczne, uczeń kopjuje wyraz, nie zaprzątając sobie głowy prawidłami korelacji dźwięków i liter. Dopiero później, zebrawszy dość obfity materjał graficzny, na zasadzie

---

Różnica ta objawia się w różnym sposobie objektywizacji wyobrażeń językowych. Uzewnętrzniając w świecie fizycznym swe wyobrażenia językowe, człowiek piśmienny widzi je przedewszystkiem w formie graficznej, w postaci liter".

wnioskowania indukcyjnego, ustalamy razem z uczniami pewne zasady pisowni, wprowadzamy pierwiastek refleksyjny; odwrotne postępowanie, od reguł do materjału językowego, a czasami nawet od wyobrażeń pisano-wzrokowych do wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, czyli uczenie, że „litera taka wymawia się tak“, jest niewłaściwe i sprzeczne ze współczesnemi zasadami psychologji mowy. Ze względu na wymowę metoda taka przynosi więcej szkody, niż pożytku przy nauce języka obcego: z wyobrażeniami pisano-wzrokowemi bowiem zwykliśmy łączyć szeregi wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych w języku ojczystym, następuje więc pewne uleganie tym dawnym skojarzeniom, pewne upodabnianie dźwięków obcej mowy do dźwięków mowy ojczystej. Im więcej różnią się litery obcego języka od alfabetu języka ojczystego, tem mniej jest ułatwiony proces asymilacji dźwiękowej, tem poprawniejsza może być wymowa, ponieważ wyobrażenia pisano-wzrokowe i ich skojarzenia, nabyte przez ucznia przy nauce języka ojczystego, mieć będą mniej destrukcyjnego pierwiastku.

Pierwszym etapem nauczania poprawnej pisowni jest przepisywanie, t. j. kopjowanie wyrazu widzianego bezpośrednio, za nim może następować pisanie tegoż wyrazu z pamięci i sprawdzanie później poprawnej pisowni. Ten ostatni rodzaj ćwiczeń, polegający na przeczytaniu wyrazu napisanego lub wydrukowanego (z początku raczej napisanego) i pisaniu go przy zamkniętej książce i jednoczesnem wymawianiu, jest zewszechmiar godny polecenia: tu bowiem z wyobrażeniem pisano-wzrokowem łączymy ruchy ręki, pogłębiamy analizę wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, jednem słowem wprowadzamy cały szereg skojarzeń, niezbędnych

przy nauczaniu poprawnej pisowni. Sprawdzenie napisanego przy otwartych książkach wzbudza zainteresowanie uczniów i utrwala w nich pewność siebie. Unikać jednak należy przy przepisywaniu pracy bezmyślnej, kopjowania całych stronic tekstu; lepiej bowiem utrwalić gruntownie i wszechstronnie drobną część materjału, niż przejść więcej pobieżnie i powierzchownie.

Dyktando może być stosowane z korzyścią dopiero wtedy, kiedy uczniowie posiadają pewien zasób utrwalonych wyobrażeń pisano-wzrokowych i wyrobili w sobie pewną krytyczną samoobserwację. Na niższym stopniu nauczania należy częściej stosować dyktando pouczające, aby uczniowie spokojnie i gruntownie utrwalili nabyte wiadomości w poprawnej pisowni. Dyktando sprawdzające, aczkolwiek nie posiada tych zalet, co powyższe, jest także dodatnim czynnikiem w nauczaniu pisowni, winno jednak uwzględniać dwa warunki: 1) opierać się na wyobrażeniach pisano-wzrokowych już znanych bądź w całości, bądź częściowo; 2) nie pozostawiać uczniów w wątpliwości co do popełnionych błędów w pisowni. Pierwszy warunek wymaga, aby tekst składał się z wyrazów znanych lub takich, które, czyto na zasadzie samodzielnej analizy, czy też analogji uczeń może poprawnie napisać; drugi zaś, aby tekst, napisany jako dyktando, możliwie na tej samej lekcji został ponownie napisany bez błędu, lub też przynajmniej w formie poprawnej przedstawiony oczom uczniów, dzięki czemu unikniemy utrwalania się w umyśle uczniów błędnej formy. Wyszukiwanie tekstów trudnych, pełnych zasadzek, nie mających związku z nabytą już wprawą, odkładanie poprawienia dyktanda na parę tygodni nie jest pedagogicznie uzasadnione.

Przedmiotem piśmiennych ćwiczeń gramatycznych jest stosowanie pewnych reguł ortograficznych i spokojniejsze, oparte więcej na refleksji, traktowanie formalnych zagadnień językowych. W ćwiczeniach tych najczęściej zwracamy uwagę jedynie na stosowanie tej reguły, która w danym momencie jest aktualna, pozostały zaś materjał zwykle dajemy w formie gotowej. Od czasu do czasu pożądane jest dać pewien przegląd, powtórzenie nabytych wiadomości w celu utrwalenia reguł i stosowania ich w praktyce. Do ćwiczeń tych należy zaliczyć takie, jak zmiana osób, liczb, czasów w opowiadaniu, przerabianie opowiadania w formie zależnej i t. d. Ćwiczenia takie, nieraz bardzo zbliżone do przepisywania, posiadają tę zaletę, że zmuszają ucznia do czynnej uwagi i przeglądu form już znanych.

Po ćwiczeniach w przepisywaniu, kiedy uczeń ma dany wyraz przed oczyma, po ćwiczeniach w dyktandzie, kiedy uczeń na podstawie analizy słyszanych dźwięków i wyobrażeń wzrokowych odtwarza dany wyraz, nastąpić może trzeci stopień ćwiczeń piśmiennych, więcej samodzielny, oparty na reprodukcji wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych i pisano-wzrokowych. Uczeń na podstawie analizy własnej mowy i wspomnień pisze ćwiczenie w języku obcym, czyto w postaci pytań i odpowiedzi, czy też w formie całkowitego opowiadania, listu i t. d. W tych ćwiczeniach znajomość języka splata się ściśle z zewnętrzną formą, reguły gramatyczne i ortograficzne znajdują zastosowanie i wiążą się w jeden zespół, wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe i pisano-wzrokowe idą równolegle i wzajemnie na siebie oddziaływają. Poprawna pisownia przy bogactwie słownika i zwrotów językowych przy pewności w użyciu

reguł gramatycznych i ortograficznych staje się wtedy ważkiem świadectwem znajomości i świadomego stosunku ucznia do języka obcego.

10. Lektura.

Lektura przy nauczaniu języków nowożytnych odgrywa bardzo ważną rolę i, w zależności od stopnia nauczania, może stać się nawet doskonałym środkiem wzbogacania słownika uczniów, zaznajamiając ich jednocześnie, dzięki treści swej i formie, z kulturą obcego narodu. Względy na cele, jakie sobie postawiliśmy przy nauczania języka nowożytnego, i na metodę pracy zmuszają nas do odmiennego traktowania lektury na niższym, średnim i wyższym stopniu nauczania.

Przy wyborze lektury należy mieć na względzie zasób wiadomości ucznia. Za trudna lektura hamuje postępy ucznia, może wywołać zniechęcenie. Zbyt trudny wyjątek wymaga nadmiernych objaśnień, nie nadaje się do przerabiania, opowiadania, często jest niezrozumiały nawet w ojczystym języku.

Lektura na stopniu niższym. Na niższym stopniu nauczania czytanie winno być odsunięte na plan drugi, ustępując pierwszeństwa wyobrażeniom wymawianiowo-słuchowym, a więc mowie. Postępowanie takie jest wskazane ze względu na konieczność utrwalenia najpierw wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych; pozostawienie uczniowi kilku tygodni czasu na przyswojenie sobie dźwięków mowy obcej jest pożądane, ponieważ rozpoczynanie od tekstu czytanego, od wyobrażeń wzrokowych, może zniekształcić wymowę ucznia, uzależniając ją od wymowy w języku ojczystym. Niebezpieczeń-

stwo to jest bardzo poważne, ponieważ uczeń przywykł w mowie ojczystej łączyć pewne wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe z odpowiednim zespołem liter; nabyte już zdolności kojarzenia tych elementów uczeń przenosi na elementy obcej mowy i bezwiednie zaczyna wymawiać obce wyrazy tak, jak je wymawia w języku ojczystym. Stosowanie jakichś reguł wymowy w zależności od grafem wraz z koniecznością przytaczania wyjątków jest rzeczą mało celową, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania, i winno być zaniechane; pozostaje więc jedyna droga, polegająca na naśladowaniu wymowy na pierwszych lekcjach bez uciekania się do wyobrażeń wzrokowych, t. j. do czytania.

Czytanie na stopniu niższym ma za główne zadanie utrwalenie w pamięci ucznia tych wyrazów i zwrotów, które już przyswoił sobie w mowie, oraz pewną biegłość w łączeniu grafem z odpowiedniemi fonemami, którą uczeń nabywa z początku na gruncie podświadomych nawyknień. Materjał, nabyty w ten sposób, może być dopiero później układany w pewne kategorje, służyć do obserwacji świadomej zjawisk językowych oraz do tworzenia zasad „wymawiania" na podstawie wnioskowania indukcyjnego.

Po przeczytaniu wyjątku przez nauczyciela, kiedy uczniowie czytają, nietylko nauczyciel zwraca uwagę na wymowę i akcent, ale i inni uczniowie mogą czynić swe uwagi. Poprawianie winno następować jednak dopiero po przeczytaniu zdania, aby nie przerywać czytającemu.

W związku z materjałem językowym, przerabianym na tym stopniu, pierwszeństwo mieć będą opisy przedmiotów, opisy czynności i zajęć ucznia w szkole i w do-

nu, na wsi, w mieście i t. d. Czytanie następować winno po ustnem przerobieniu materjału, jako pewnego rodzaju powtórzenie. Wierszyki, drobne opowiadania, a nawet anegdoty winny opierać się na tym samym prawie zasobie materjału, który uczeń już posiadł. Materjał narracyjny, podawany w formie powiastek, lepiej jest podać przy zamkniętych podręcznikach, przerobić go w formie pytań i odpowiedzi, a następnie dopiero przeczytać z książki; zawsze bowiem powinniśmy mieć to na względzie, że na niższym stopniu nauczania musi być zachowana przewaga żywego słowa nad pisanem lub drukowanem.

Lektura na stopniu średnim. Na średnim stopniu nauczania wartość lektury nabiera zwolna cech innych i powoli wyobrażenia wzrokowe zaczynają przeważać, wysuwają się na plan pierwszy jako podstawa do wzbogacania słownika uczniów i przyswajania form językowych. Zasób wiadomości, które uczeń posiadł na stopniu niższym, pozwala mu na względne orjentowanie się w nowym tekście, mającym jużto charakter opisowy, jużto narracyjny. Początkowo na stopniu niższym, gruntowniej już na stopniu średnim uczeń winien zaznajomić się ze słownikiem i korzystać z niego w sposób racjonalny. Słownik z tłumaczeniem na język ojczysty i słownik z objaśnieniami w języku obcym mogą być tym środkiem pomocniczym i nieodstępnym, ułatwiającym uczniowi wzbogacanie jego wiadomości. Aczkolwiek punkt wyjścia zmienia się i materjał językowy, którego nam dostarcza lektura, jest tem tworzywem, wzbogacającem zasób wiadomości ucznia, należy w dalszym ciągu zwracać uwagę na wyobrażenia wymawianiowo-słuchowe i ustawicznie dbać o to, aby przerabiać ustnie

dany tekst, w formie pytań i odpowiedzi, objaśniania form językowych i zwrotów, wreszcie streszczeń i opowiadań. Zabiegi na tym stopniu nauczania mają na celu opanowanie języka obcego w takim zakresie, aby uczeń mógł z pomocą nauczyciela orjentować się w tekście cokolwiek trudniejszym, zaczerpniętym czyto z geografji, historji, czy też z życia codziennego. Przy końcu nauczania na stopniu średnim uwaga ucznia skupia się już nie na trudnościach językowych, ale raczej na samej treści lektury. Odpowiednio dobrany materjał pozwoli uczniowi na tym stopniu nieznacznie zaznajamiać się z kulturą materjalną obcego narodu przez czytanie opisów geograficznych i wyjątków, traktujących o rozwoju historycznym i ustroju społecznym obcego narodu. Drobne chociażby ustępy i wyjątki z autorów będą go wprowadzały w tę kulturę i przyzwyczajały do gruntowniejszego wnikania w treść tekstu czytanego, tworząc przejście do stopnia wyższego, gdzie poznanie kultury obcej winno być celem równorzędnym z nauczaniem języka.

Lektura na stopniu wyższym. Lektura na stopniu wyższym nauczania wysuwa się na pierwsze miejsce, jako środek do doskonalenia się ucznia w języku i do poznania obcej kultury. Dotąd uważano za koronę nauczania języka obcego w szkole średniej tak zwaną historję literatury, polegającą dość często jedynie na pobieżnym przeglądzie autorów danej epoki, ich biografji, na suchem wyliczeniu utworów przez nich napisanych i powtórzeniu utartej formułki o ich znaczeniu w literaturze.

Tego rodzaju nauczanie jest mało celowe, ponieważ obciąża nadmiernie pamięć ucznia wiadomościami ency-

klopedycznemi, przynosząc wielce problematyczną korzyść dla jego umysłu. Historja literatury, jako zbiór wiadomości o pewnych przejawach kultury, jest bardzo pożądana, nie tworzy ona jednak całego obrazu tej kultury, gdyż poza nią są inne przejawy jej rozwoju, jak historja polityczna, historja ustroju społecznego, historja cywilizacji i t. d. To też historji literatury nie należy traktować jako odrębnego i wyłącznego działu, zaznajamiającego ucznia z kulturą obcego narodu, lecz włączyć ją do ogólnych wiadomości z historji cywilizacji. Treść ustępów z lektury uczniów na stopniu wyższym winna być zaczerpnięta z różnych dziedzin życia danego narodu, a więc z życia politycznego, społecznego, z literatury pięknej i t. d. Tekst nie powinien być najeżony trudnościami nawet w klasach wyższych, uczeń winien mieć możność czytania go z pewną pomocą, ale nie być zmuszony do tłumaczenia prawie każdego wyrazu, gdyż to utrudniłoby mu podążanie za treścią wyjątku.

Lektura utworów literackich. Ostatnia dziedzina, literatura piękna, wymaga specjalnego zwrócenia uwagi. Literatura piękna bardzo często informuje nas daleko dokładniej o tem, co było i jest w duszy narodu, niż wydarzenia zewnętrzne jego historji, a nawet obraz jego urządzeń społecznych i obyczajów. Aby się dowiedzieć, jak naród postrzega rzeczy, jak je sobie wyobraża, w jaki sposób łączy swe wyobrażenia i pojęcia, w jaki sposób rozumuje, jak czuje i chce, musimy badać te bardzo ważne, a prawie bezwiedne świadectwa, któremi są utwory jego poetów i myślicieli. A świadectwem takiem jest nietylko treść, ale i forma utworu. Czyż możemy zrozumieć i odczuć duszę narodu przez lekturę

pośpieszną, powierzchowną, bez przygotowania i wyjaśnienia, bez dokładnego wniknięcia w jej treść i formę? Rozumieć utwór literatury pięknej à peu près to nie jest rozumieć go w znaczeniu literackiem; język wielkich pisarzy cenimy przedewszystkiem za jego bogactwo i subtelne odcienia; dzięki temu właśnie jest on pełen wyrazu i mieniących się barw, zupełnie odmienny od języka, którego używamy codziennie. Należy jednak być ostrożnym, aby nie opierać lektury w wyższych klasach jedynie na utworach klasyków-poetów. Specjalny język tych autorów, często różniący się od języka codziennego, nie powinien stanowić wyłącznego materjału językowego.

Lektura powierzchowna już nie wystarcza, trzeba czegoś innego, trzeba pewnego wysiłku, aby wniknąć w głąb tekstu, zrozumieć go i odczuć, a to dopiero da nam możność uchwycić odcienia myśli poety i jego uczucia. Należy zrozumieć taki tekst gruntownie, nie à peu près, ponieważ „à peu près“ znaczy „nic“ w tym wypadku; należy zrozumieć istotną treść wyrazów, zwrotów, nawet rytm zdania, ponieważ to wszystko odgrywa doniosłą rolę, to wszystko tworzy istotną wartość literacką utworu literatury pięknej. Stawiamy ucznia wobec tekstu dobrze przemyślanego, pięknie napisanego. W tekście tym uczeń znajdzie cały szereg faktów, które winny być przezeń dobrze zrozumiane; musi on przyjrzeć się im zbliska i w szczegółach; fakty te nie będą dla jego pamięci balastem, dla jego postrzeżeń szmerem wyrazów, prędko zapomnianych, lecz istotnym pokarmem dla umysłu, ponieważ zdobędzie on je wysiłkiem, na podstawie lektury tekstu, który mu ukaże ludzi czynu

i życia. Przy lekturze takiej potrzebny jest wysiłek, nieraz mocowanie się ciężkie z tekstem, aby go dokładnie zrozumieć; tu nie wolno przechodzić obok, nie zdając sobie dokładnej sprawy z drobnych nawet odcieni, tu należy często nawet uciekać się do tłumaczenia na język ojczysty, aby tekst należycie odczuć. Język obcy nabiera w tych utworach specjalnego znaczenia, tworząc razem z treścią całość nierozerwalną; na podłożu języka dany utwór nabiera swoistych cech, staje się świadectwem, pomnikiem uczuć i myśli danego narodu.

Tak opracowany tekst stać się może punktem wyjścia dla udzielenia uczniom pewnych wiadomości z historji literatury. W utworach każdego z poetów i pisarzy odnaleźć możemy krótki wyjątek o wielkiej wartości artystycznej, który charakteryzuje dokładnie autora i dany kierunek literacki. Gruntowne opracowanie takiego wyjątku, wskazanie cech charakterystycznych dla autora i epoki, stać się może punktem wyjścia dla uzupełnienia i ujęcia w całość twórczości literackiej danego pisarza. Konkretny fakt literacki, jakim jest wyjątek z utworu, lepiej przedstawi uczniowi znaczenie danego pisarza, niż nauczenie się szczegółowej biografji i wyszczególnienie dzieł, przez niego napisanych. Postępowanie takie będzie zresztą zgodne z tem założeniem, że należy od zjawisk poszczególnych przechodzić do ich uogólnienia; że oceniać autora należy według najcenniejszej spuścizny, jaką nam pozostawił, od dzieł jego. Nie należy obawiać się, że, w ten sposób postępując, nie damy uczniom całokształtu historji literatury, gdyż to nie powinno być naszym celem w szkole średniej; zapoznajmy go z kilku autorami różnych epok, aby dać

mu ogólny zarys historji literatury, dajmy mu możność krytycznej oceny utworu literackiego, dajmy mu metodę poznawania arcydzieł; resztę uczeń sam sobie musi zdobyć i zdobędzie.